

Hallvard Kjelen

Litteraturundervisning i ungdomsskolen

Kanon, danning og kompetanse

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, november 2013

Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet
Det humanistiske fakultetet
Institutt for språk og litteratur



NTNU

Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet

Doktoravhandling for graden philosophiae doctor

Det humanistiske fakultetet
Institutt for språk og litteratur

© Hallvard Kjelen

ISBN 978-82-471-4713-9 (trykt utg.)
ISBN 978-82-471-4714-6 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181

Doktoravhandlingar ved NTNU, 2013:291

Trykt ved NTNU-trykk

Innhold

Føreord	5
1. Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, dannning og kompetanse.....	7
1.1. Ei personleg innleiing	7
1.2. Relevans.....	8
1.3. Problemstilling og forskingsspørsmål.....	9
1.4. Bakgrunn	10
1.5. Kort om teoretisk ståstad	11
1.5.1. Danningsomgrepet	12
1.5.2. Didaktik og Curriculum. Læraren som som refleksiv praksisutøvar	17
1.6. Avhandlingas struktur	19
2. Metodologi	21
2.1. Innleiing	21
2.2. Utval	21
2.2.1. Utvalskriterium. Kven er den gode informant?.....	21
2.2.2. Rekruttering.....	24
2.3. Gjennomføring av intervju	27
2.3.1. Ekspertintervju	30
2.4. Kvalitative intervju. Epistemologisk drøfting	35
2.4.1. Generalisering	36
2.4.2. Andre konsekvensar av metodeval	37
2.5. Analyse og tolking.....	38
2.5.1. Overordna forskingsstrategi: Abduksjon.....	38
2.5.2. Intervju som tekst. Diskurs og posisjonering.....	39
2.5.3. Læreplanen som tekst	42
2.5.4. Omgrepsstyrte analysar	45
2.5.5. Refleksiv metodologi	47
2.6. Nokre merknader om etikk	48
3. Bakgrunn. Utfordringar og legitimeringar	50
3.1. Nokre historiske fagkonstruksjonar	51
3.1.1. M74. Skal "tilgodese begge kjønns interesse"	51
3.1.2. M87. "Stillferdige språkhandlingar"	54
3.1.3. L97. Edda, Petter Dass og Vesaas. "Orda er nøkkelen til sinn og kjensler"	55

3.1.4. Kunnskapsløftet og kulturen	57
3.1.5. Kunnskapsløftet og diskursen om nytte og ferdigheit	60
3.1.6. Kunnskapsløftet og nye media	63
3.2. Ulike legitimeringsstrategiar	66
3.2.1. Litteraturen og lesaren	68
3.3. Litteraturen som sosialt lim. Førestilte fellesskapar og demokrati	74
3.3.1 Kanon og danning	74
3.3.2. Cultural literacy	76
3.3.3. Verdsborgaren og den narrative fantasien	77
3.4. Oppsummering	80
4. Fagkonstruksjonar	81
4.1. Den norskfaglege diskursen	82
4.1.2. Forsking og teoriar omkring fag som konstruksjon	83
4.1.3. Skulekultur og fagleg diskurs	84
4.1.4. To posisjonar	85
4.2. Byskulen	87
4.2.1. Å "kvitte seg med litteraturhistoria"	88
4.2.2: "(D)et gjer ein vel gjennom den litterære samtalen?" Litteraturundervisning på Byskulen.	90
4.2.3. "Det er så mykje anna òg, liksom": Emnetrengsel og kjernefaglegheit	94
4.2.4. "Eg er jo gamal, og tankane mine passé." Karl som motstemme	99
4.2.5. Kvifor lese litteratur? Syn på danning og dannelsingsmål	102
4.3. Forstadskulen A: På tvers av læreplanen?	105
4.3.1. "Dei som har prega ei tid". Hildes historisk-biografiske tilnærming	105
4.3.2. "Skuggehistorie frå fortida." Franks historiske perspektiv	107
4.3.3. Gunnar og det globale perspektivet	110
4.3.4. Emnetrengsel ved Forstadskulen A	111
4.4. Diskusjon	113
4.4.1. Kulturalisering	115
4.4.2 Nytte og ferdigheit	115
4.4.3. Nye media	117
4.4.4. Fagets kjerne	117
4.5. Oppsummering	118
4.5.1. Posisjonering	118

4.5.2. Kjerne og emnetrengsel	118
4.5.3. Danning. Mål for og legitimering av litteraturundervisninga.....	119
5. Tekstutval	121
5.1. Kultur og kanon	123
5.1.1. Verk og tekst.....	124
5.1.2. Eit fleirtydig kanonomgrep	126
5.1.3. Kanoniseringsprosessar	127
5.2. Korleis grunngeiv lærarar val av litteratur?.....	131
5.2.1. Gjenkjenning. "På huk og jevnhøi"? Johan og "samtidastematikk"	134
5.2.2. "Uansett kor ukjend ein ting er, så finn ein alltid ei bru" Lena og Veronika og framandarta tekstar.....	137
5.2.3. "litt annleis enn det vanlege" Skjebnestoff og melodrama	140
5.2.4. "Ho er jo så lett å gripe tak i." Gjenkjenning av form og struktur.....	141
5.2.5. "Ja, ein vel det trygge." Tekstar <i>lærarane</i> kjenner frå før	143
5.2.6. Historisk og samfunnsmessig relevans. Kulturarv og kanon	144
5.2.7. Gutebøker og jentebøker	146
5.2.8. Tekstar som kan kombinerast med andre medium	148
5.2.9. Når elevane skal velje sjølve. Lærarens rammer for vala. Kultur, kva er det?	149
5.3. Kva omsyn er mindre viktige?	151
5.4. Opplever lærarane at dei står fritt til å velje tekstar?	152
5.5. Kva tekstar trekker lærarane fram som særskilt gode?	157
5.5.1. Kommentatarar til teksttilfanget.....	159
5.6. Oppsummering.....	166
6. Litterær kompetanse	167
6.1. Kan ein lære å lese litteratur?	168
6.2. Lesing som ferdigheit	169
6.2.1. Mot eit nytt leseomgrep?.....	171
6.2.2. Litteratur og forståinga av den andre	173
6.3. Ferdigheit, kompetanse, literacy.....	174
6.3.1. Litterær kompetanse.....	177
6.4. Litterær kompetanse i intervjumaterialet.....	181
6.4.1 "Veit ikkje om ein lærer det, eller om det kjem av interesse": Kan litteraturlesing lærast?	182
6.4.2 Heilskap og del, tekst, kontekst og sjanger	185
6.4.3 Litterær transfer-kompetanse kontra performancekompetanse	188

6.4.4. Ungdomskultur og skjermmedium. Overflate og djupn.....	192
6.4.5. "Korleis har konstabelen det egentleg?" Å forstå den andre. Litterær kompetanse og føremål med undervisinga	196
6.5. Oppsummerande kommentarar	198
6.5.1. Kva er lesing?.....	199
6.5.2. Korleis undervise i litteratur?	199
6.5.3. Forholdet mellom lesar, tekst og kultur.....	199
6.6. Nytte- og ferdigheitsdiskursen <i>revisited</i>	200
7. Litteratur i skulen	201
7.1. Avhandlingas kunnskapsbidrag	201
7.2. Nokre implikasjonar	202
7.2.2. Kjernes spørsmålet	202
7.2.3. Kanonspørsmålet.....	204
7.2.4. Litterær kompetanse og litteraturundervising.....	206
7.3. Vidare forskning	212
7.4. Litteraturundervising - kva skal det no vere godt for?.....	212
Litteratur.....	214
Vedlegg 1. Brev til norsklærer	226
Vedlegg 2. Intervjuguide	227

Føreord

I arbeidet med denne avhandlinga har eg fått hjelp og råd frå mange hald. Professor John Brumo har vore hovudrettleiar for prosjektet, og professor Jon Smidt har vore birettleiar. Både har gjeve meg gode innspel, nye tankar og perspektiv som har vore uvurderlege i arbeidet med avhandlinga. Takk til både for eit inspirerende samarbeid. Ein stor takk til Høgskolen i Nesna som har gjeve meg gode arbeidsvilkår under stipendperioden. Gjennom ph.d.-programmet for estetiske fag ved NTNU og NAFOL (Nasjonal forskerskole for lærerutdanning) har eg fått vere ein del av eit større akademisk miljø, trass i at eg som Petter Dass "boer mot Verdens Ende". Takk til Sissel Lie for glimrande skriveseminar. I ein tidleg fase fekk eg gode råd om vegval av Torill Steinfeld og Rita Hvistendahl. Anna-Lena Østern har lese og gjeve nyttig respons på store delar av avhandlinga. Takk også til Knut Ove Eliassen og Kjetil Steinsholt for innspel omkring dannelsingsomgrepet. NAFOL arrangerte sluttseminar for meg i mai 2013, og der fekk eg viktige innspel frå Sylvi Penne. Takk for grundig gjennomlesing! Bjarne Hillestad las gjennom alt saman på tampen, og fann meir enn syv feil.

Takk til Marit Buran, Trude Gystad, Kari Pettersen og Ingunn Valan ved biblioteket på HiNe for all venleg service undervegs.

Prosjektet har sjølvstøtt ikkje vore mogleg å gjennomføre utan dei 18 lærarane som velvillig stilte opp til intervju. Ein stor takk til alle dykk.

Berit Oksfjellelv har ikkje berre støtta meg slik ein kan vente av ektefellar. Ho har òg lese korrektur og kommentert heile avhandlinga.

Teknisk note

I sitata, både frå intervjumaterialet og elles, tyder

(...) utelaten del av setning midt i, i starten eller i slutten av ei setning,

[...] utelaten replikk eller større tekstbolk, utelaten del av ord,

[innhald] innskot(n)e ord eller bokstav(ar) i sitat,

.... utelaten setning i sitat.

Eg har dessutan funne det naudsynt å markere at informanten gjer ein pause eller stoppar midt i ei ytring. Dette markerer eg med tre punkt: ...

1. Litteraturundervisning i ungdomsskulen. Kanon, danning og kompetanse

1.1. Ei personleg innleiing

Som norsklærer i den vidaregåande skulen og i ungdomsskulen i åra 2001-2009 tenkte eg ofte på korleis eg i praksis kunne skape ei undervisning i og om litteratur som kunne føre fram mot dei måla som var omtala i læreplanane. Av og til, men slett ikkje ofte, fekk elevane og eg til å snakke om litterære tekstar på ein måte som gjorde at vi gjennom samtalen oppdaga noko nytt. Av og til streifa vi innom noko som kanskje kunne kallast horisontutviding eller som kunne vere ein del av ein eigentleg danningssprosess. Det var vanskeleg for meg å vite korleis vi kunne komme dit, få til dette "noko", og veldig ofte var litteraturundervisninga ikkje i nærleiken av det. Det kunne kanskje bli nokre interessante diskusjonar om dei emna som tekstane omhandla, men då gjekk det ikkje lang tid før tekstane var forsvunne frå samtalen, og referansane var elevanes eigne livshistorier i staden. Andre gonger vart litteraturundervisninga lite anna enn ein presentasjon av mine eigne lesingar av teksten, og ofte vart litteraturlesinga som elevane sjølve gjorde, lite anna enn å få oversikt over samanhengane i forteljinga, eller finne fram til noko i teksten som enten eg eller lærebokforfattaren ville at elevane skulle sjå. For i det heile å halde seg flytande i kvardagen, var eg nøydd til å bruke nokre av opplegga og oppgåvene som fanst i læreboka. Desse handla som regel om at elevane skulle hente ut noko konkret frå teksten, eller at dei skulle lage eller skrive noko på bakgrunn av tekstlesinga. Det var ganske enkelt å få på plass nokre basiskunnskapar om sjangrar, forfattarar og epokar, og desse kunnskapene kunne eg måle med små prøver eller i samtalar. Eg var ikkje i tvil om at slike kunnskapar kunne vere nyttige å ha som ein del av ein allmenn kulturell kunnskap. Men i Reform 94, som var den første planen eg underviste etter, stod det mellom anna at den gode litteraturen skulle ha mykje å seie for "(...) personleg og språkleg modning og utvikling", at han skulle gje "(...) elevane perspektiv på eigne røynsler" (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993, s. 5). Dei overordna måla for litteraturlesinga handla altså i stor grad om elevanes sjølvdanningsprosessar i tillegg til det som hadde med kulturell kunnskap og sosialisering å gjere. Det i praksis å få til ei litteraturundervisning som kunne byggje opp under slike danningssprosessar, fann eg vanskeleg.

Då eg byrja å arbeide som lærar hadde eg nettopp skrive ei hovudoppgåve om A. O. Vinjes forfattarskap, og eit av dei temaa eg tok opp der, var Vinjes danningssyn. Den danninga Vinje stod for kan grovt sammanfattast til to ord: integrasjon og fleksibilitet. Kunnskapen eit menneske sat inne med måtte vere ein integrert del av personlegdomen for at han skulle kunne kallast danna. Vinje skriv ironisk om filosofen Marcus Monrad:

Der er nokot i Medicinen, som heiter Dyspepsi, trur eg; og denne Sjuken har seg so, at Mennesket liksom usmeltat gjev ifraa seg det, som det tek in, so Du kann finna det alt atter, riktignok berre i halv naturleg Tilstand. Slikt finn Du i det, denne filosofiske Kritikerens skriver, eit romersk Potetesskal, eit græsk Fiskebein, eit jødisk Gryn, ein norsk Kjøtbite o. s. v. i det endelaase med Klumpar fraa Hegel og Gud veit alt.... Slike Folk tru altid, at det dei usmeltad bera i seg, er deires eget. Men det verdt det først under Smeltningen, naar det

gjeng over til Blodet og afseter seg paa den naturlege Maaten (Vinje, 1993 (band 2), s. 117-118).¹

Monrad står for Vinje fram som i beste fall halvdanna. For det andre skulle eit danna menneske slik Vinje såg det vere fleksibelt og udogmatisk. I Vinjes tekstunivers heng desse tinga tett saman:

Liksom Tanken er endelaus, so er Spraaket; og den sama Sanning kan faa sit Uttryk paa likso endelaust mange Maatar, som alle kunna vera like gode og staa i Staden for kverandre. Var det ikki so, vilde vi verda sitjande inne med bein- og stein-gjegne Formler, som paa Slutten maatte drepa alt Tankeliv. "Men, eg kan ikki upgjeva Tankens Stringents", segjer Mønstertateren, naar han siter der fast med sine Klumpar og "Græske Fiskebein" i Halsen (same stad).

Her er det altså "Mønstertateren" som manifesterer halvanninga eller den mangelfulle danninga. Andre stader er det grisen, hesten eller austlendingen frå flatbygdene som litterært representerer denne dogmatiske stivleiken og halvanninga, medan geita eller fjellbonden symboliserer kreativiteten, fleksibiliteten, sansen for ironi og humor og den *ekte* danninga. Vinje skriv i *Ferdaminni* at hovudstadsfolk og "(...) mange av vaare betre Fjølfolk har eit dubbeltsyn, (...) me sjaa med eit Augnekast liksom Retta og Vraga paa Livsens Vev, soleides at me lettare kunna liksom graata med det eine Augat og læ med det andre" (Vinje, 1993 (band 4), s. 136). Sitatet lèt seg lese inn i ein hegelsk kontekst. Hovudstadsfolket og fjellfolket er rett og slett gode dialektikarar som er i stand til å handtere det samansette og motsetnadsfulle på ein slik forsonande måte.

Det eg i alle fall hadde lært av Vinje, var at ekte danning var noko anna og meir enn eit sett kunnskapar. Med ei geit som kan "meir enn mata seg" som pedagogisk ideal starta eg altså ut som norsklærar. Men avstanden mellom idealet og det eg faktisk fekk til vart stor. I mangt og mykje syntest eg nok at den litteraturundervisninga eg dreiv med ikkje førte til anna enn slik dyspepsi. Den litteraturundervisninga eg var ansvarleg for, førte altså i dei aller fleste tilfella ikkje til noko anna enn halvanning.

1.2. Relevans

Då eg fekk moglegheita til å arbeide med norskdidaktikk på denne måten, frå forskarens vinkel, var eg derfor ikkje i tvil om at det var litteraturdidaktikken eg ville konsentrere meg om. Av mange moglege innfallsvinklar valde eg til slutt å undersøke eit utval norsklærarars oppfatningar av norskfagets litteraturundervisning. Læraren blir løfta fram i den utdanningspolitiske diskursen som den mest sentrale faktoren for god kvalitet i undervisninga. I didaktisk forskning er også lærarars erfaringar og synspunkt særskild viktig å tematisere og skaffe kunnskap om. I Stortingsmelding 11, *Læreren. Rollen og utdanningen* som danna bakgrunn for reformen av lærarutdanninga, heiter det at "(l)æreren har avgjørende betydning for elevenes læring i skolen" (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009, s. 9), og at "(...) det er en grunnleggende forutsetning at lærerne har god innsikt i sin egen rolle og skolens betydning i samfunnet, og at de utøver sin rolle i tråd med skolens styringsdokumenter og verdigrunnlag". Den gode læraren, heiter det vidare, "(...) analyserer, konkretiserer og operasjonaliserer læreplanverket" (same stad, s. 12). Stortingsmeldinga peiker på at det lokale

¹ Dei mat- og fordøyingsmetaforane som Vinje brukar her, er også gjengangarar i den generelle diskursen om *lesing*, jf. ord som "slukelesing", "lesefrukt" ol. (jf. Persson, 2012).

ansvaret er vorte større, og at den einskilde læraren og lærarkollegia i større utstrekning enn før både kan og må utforme og konkretisere innhaldet i skulen. Lærarens profesjonelle fridom er vorten større etter Kunnskapsløftet, og samstundes er "(...) ansvaret for elevenes læringsutbytte styrket" (same stad, s. 41).

I stortingsmeldinga blir lærarrolla presentert i tre bolkar som tematiserer ulike sider ved læraryrket: "1) læreren i møte med elevene, 2) læreren som del av et profesjonelt fellesskap og 3) læreren i møte med foreldre og andre samarbeidspartnere" (same stad, s. 12). Av desse tre blir særleg dei to første punkta tema for denne avhandlinga, men eg strekar under at det er den einskilde lærarens *forteljingar om møtet med elevane og samarbeid med andre lærarar* eg har tilgang til (sjå kapittel 2). Særleg er det eitt aspekt som kjem i forgrunnen i denne avhandlinga, nemleg *lærarens refleksjonar omkring det faglege innhaldet, organiseringa av faget og føremålet til faget*. Dette høyrer saman med både punkt 1 og 2 over.

Forskningsrådets programplan for utdanningsforskning fram mot 2020 legg opp til brei satsing på utdanningsforskning. Eit av satsingsområda som blir presentert i dokumentet heiter "Utdanningens mål, innhold, undervisnings- og arbeidsmåter" (Norges forskningsråd, 2009). Her blir det mellom anna peikt på at det trengst meir kunnskap om korleis plan- og regelverk verkar inn på undervisninga og arbeidet i barnehage og skule. Denne avhandlinga gjev døme på korleis plan- og regelverk blir oppfatta av 18 forskjellige lærarar, og bidrar på den måten med noko ny kunnskap om implementering. Samstundes rører avhandlinga også ved dei meir generelle spørsmåla som ligg inn under satsingsområdet om mål, innhald og undervisningsmåtar.

I Forskningsrådets program for kulturforskning (for perioden 2008 – 2012), KULVER, blir kanondanning, prosessar knytt til kulturarvomgrepet og samanhengar mellom kulturarv og identitetsdannande minnepolitikk løfta fram som prioriterte område (Norges forskningsråd, 2007). Spørsmål om kulturarv og kanon er særskild relevant å undersøke i ein skulesamanheng. Spørsmåla er påtrengjande innanfor norskfaget ettersom både kulturarvsforvaltning og identitetsdannning er eksplisitte oppgåver for faget. I denne avhandlinga blir kanon- og kulturarvspørsmålet diskutert i større breidd, særleg i kapittel 5.

Denne avhandlinga kan, gjennom analysane og drøftingane av dei spørsmåla som kom opp i dei samtalane eg hadde med lærarane, setje lys på nokre viktige sider ved litteraturundervisning meir generelt, kva litteraturundervisning er og kan vere, og samstundes, gjennom møtet med nokre konkrete lærarstemmer, vise noko av mangfaldet som finst mellom lærarar.

1.3. Problemstilling og forskingsspørsmål

I arbeidet med avhandlinga har eg teke utgangspunkt i følgjande problemstilling:

Kva syn på litteratur og danning avteiknar seg i norskklærarars forteljingar om eigen

litteraturredidaktiske praksis?

Det empiriske materialet er i hovudsak semistrukturerte intervju med 18 lærarar i ungdomsskulen. Nokre tema har komme til å hamne meir i forgrunnen enn andre, og dette har også hatt innverknad på avhandlingas oppbygging og forskningsspørsmål.

Grunngjevinga for å ta utgangspunkt i ungdomsskulelærarar var samansett: For det første antok eg at det i ungdomsskulen fanst eit stort spekter av lærartypar. I den vidaregåande skulen møter ein først i stor grad den universitetsutdanna *Norsklæraren*, medan ein i ungdomsskulen har eit mykje større innslag av allmennlærarar som ikkje har denne avklara norsklæraridentiteten. Vidare byr læreplanen for ungdomstrinnet på interessant tolkingsproblematikk. I eit sentralt mål for litteraturundervisninga finn vi til dømes formuleringane "sentrale samtidstekster" og "klassiske verk fra norsk litteraturarv." Desse formuleringane er meir opne, og stiller større krav til tolking enn dei tilsvarande formuleringane for norsk i vidaregåande skule. Med tanke på desse to faktorane skulle ein kunne vente store sprik i korleis lærarane tenkjer omkring og legg opp litteraturundervisninga si. For det tredje representerer dei klassiske verka frå litteraturarven for dei aller fleste elevar på dette trinnet noko heilt framand. Presentasjonen av kulturarven byr dermed på andre didaktiske utfordringar i ungdomsskulen enn i den vidaregåande skulen.

Undervegs har følgjande fem delspørsmål til materialet vore sentrale:

- 1) Korleis posisjonerer lærarane seg i den norskfaglege *diskursen*?
- 2) Kva oppfatningar om norskfagets *kjerne* finst i materialet, og korleis snakkar lærarane om norskfagets form og innhald som heilskap?
- 3) Korleis legitimerer lærarane litteraturdelen av norskfaget, og kva omgrep om *danning* legg lærarane til grunn?
- 4) Kva strategiar brukar lærarar for å velje ut tekstar, og kva følgjer får desse strategiane for ungdomsskulens *kanon*? I kva grad brukar læraren den fridomen som læreplanteksten gjev i høve til utval?
- 5) Kva oppfatningar av *litterær kompetanse* finst implisitt i læraranes forteljingar om litteraturundervisning?

Spørsmåla skil seg ganske mykje frå dei spørsmåla eg stilte til lærarane i intervju (sjå vedlegg 2 og kapittel 2 om metodologi). Der freista eg å bruke få teoretiske omgrep. I desse spørsmåla som eg har stilt undervegs i analysane brukar eg derimot nokre omgrep som eg har bygd opp avhandlingas tre sentrale analysekapittel rundt: Diskurs, kjerne (i lag med emnetrengsel), danning, kanon og litterær kompetanse. Omgrepa blir krinsa inn og diskuterte der dei blir aktuelle i framstillinga. Dei tre første forskningsspørsmåla freistar eg først og fremst å svare på i kapittel 4, det fjerde spørsmålet i kapittel 5 og det femte spørsmålet i kapittel 6.

1.4. Bakgrunn

I kapittel 3 presenterer eg ein større kulturell og fagleg bakgrunn som analysane av intervju må forståast opp mot. Her tek eg utgangspunkt i korleis læreplantekstar presenterer norskfagets litteraturdel, og legitimerer litteraturundervisninga på ulike måtar. I Kunnskapsløftet meiner eg det

er mogleg å spore tre utfordringar for litteraturundervisninga. Desse utfordringane har eg kalla *kulturalisering*, *diskursen om nytte og ferdigheiter* og *nye media*. Når eg har valt å kalle dette tre utfordringar er det fordi desse fenomena eller diskursane alle utfordrar tradisjonelle forståingar av kva som er kjerne og periferi i norskfaget, av norskfagets innhald, form og mål. Alle desse tre utfordringane har samanheng med større internasjonale tendensar som alle påverkar korleis vi skal forstå humanistiske og estetiske fag i dag, og dei har forgreiningar til diskursar om til dømes vurdering og testing og til meir generelle diskusjonar om kva faglegheit, kunnskap og kompetanse er i ei tekst- og mediebasert verd. Utfordringane gjev seg tydeleg utslag i at Kunnskapsløftet i mindre grad enn tidlegare læreplanar gjev arbeidet med skjønnlitterære tekstar noko slags privilegert plass. I staden blir ungdomsskulens norskfag skrive fram som eit kulturfag, eit tekstfag og eit mediefag. Vektlegginga av tekstomgrepet i Kunnskapsløftet heng saman med ei avmystifisering av skjønnlitteraturen, ei tekstvitskapleg og retorisk dreining av norskdidaktikken og den mormålsdidaktiske forskinga, og innsikter frå nyare literacyforskning.

Desse utfordringane samt lesinga mi av Kunnskapsløftets norskfag som kultur-, tekst- og mediefag blir drøfta opp mot dei konkrete analysene i kapittel 4, 5 og 6. Biletet blir då svært samansett. Dei lesingane eg gjer av Kunnskapsløftet i kapittel 3 blir verken stadfesta eller avsanna i eigentleg forstand, men utdjupa og nyanserte i den dialogen eg freistar å få til mellom lærarstemmane, teori og annan forskning.

Ut frå dette kan ein sjå at avhandlinga får to strukturerande prinsipp: For det første dei fem forskningsspørsmåla, som konkretiserer den overordna problemstillinga, og i tillegg dei tre utfordringane som eg meiner blir reflekterte i fagplanen. Forskingsspørsmåla heng tett saman med, og tek delvis utgangspunkt i desse utfordringane: spørsmål 2 og 4 heng til dømes saman med kulturalisering og nye media, spørsmål 5 heng særleg saman med nytte- og ferdigheits-diskursen. Til saman er dette tenkt å skape eit fyldig bilete.

1.5. Kort om teoretisk ståstad

Avhandlinga er ei kvalitativ, omgrepsstyrt undersøking av nokre sentrale fagdidaktiske spørsmål knytt til norskfaget og norskfagets litteraturundervisning spesielt. Metodologiske og epistemiske refleksjonar blir drøfta i større breidde i kapittel 2, her presenterer eg berre kort nokre teoretiske rammer, og i noko større utstrekning, dannelsesomgrepet.

Avhandlinga drøfter nokre generelle fagdidaktiske spørsmål om fagets grenser og utstrekning, innhald, metodikk og føremål. For det første er litteraturdydidaktikk og litteraturpedagogikk, særleg i tradisjonen etter Louise Rosenblatt, ei viktig teoretisk ramme for avhandlinga. Teoriar om kva som kjenneteiknar litterær lesing og kvifor litteratur bør ha ein plass i utdanninga dannar bakgrunn for avhandlinga, og avgrensar feltet til norskfagets litteraturundervisning.

Alt materiale for avhandlinga er språkleg, og framgangsmåten er inspirert av innsikter frå mellom anna (kritisk) diskursanalyse og refleksiv metodologi. Avhandlinga kan dermed plasserast inn i ei sosialkonstruksjonistisk ramme på den måten at det er sosiale (språklege) konstruksjonar av norskfagets litteraturundervisning som er det materialet avhandlinga tek føre seg. Vidare kan ein seie at sosiokulturell teori er ein del av det teoretiske bakteppet for avhandlinga i og med at nokre analysar undersøker skilnader mellom skular og skulekulturar.

For det tredje er danningsteori ei viktig teoretisk ramme for avhandlinga. Eg nemnte dannelsingsomgrepet i ein 1800-talsvariant som eit referansepunkt i den tidlege lærarkarrieren min. Dannelsingsomgrepet og danningsteori meiner eg fortsatt kan vere nyttig når ein snakkar om litteraturundervisning, sjølv om det er ei rekkje med problem hefta ved dannelsingsomgrepet. Dei litteraturdidaktikarane som seinare har prega måten eg ser på litteratur og litteraturundervisning på, brukar gjerne ikkje mykje tid på å diskutere dannelsingsomgrepet. Likevel er det nokre trekk ved den måten dei legitimerer og forstår litteraturundervisning på, som kan seiast å ha samband med dannelsingsomgrepet slik det vart utmynta på slutten av 1700-talet. Litteraturdidaktikaren Judith Langer ser til dømes den litterære lesinga som opnande, og ho meiner lesinga av skjønnlitteratur kan vere med på å utvikle lesaren som menneske. Estetisk lesing er ein prosess utan klare, førehandsdefinerte mål akkurat på same måte som ein dannelsingsprosess er det (Langer, 2011).

Kompetanseomgrepet blir nokre gonger løfta fram som ei motsetning til danning, men samanhengane er kompliserte, og ein del nyare definisjonar av kompetanseomgrepet tek langt på veg opp i seg mange sider ved det gamle dannelsingsomgrepet; dette gjeld til dømes kompetanseomgrepet som OECD legg til grunn for den utdanningspolitiske satsinga si (i det såkalla DeSeCo-dokumentet, sjå Smidt 2011). Kompetanseomgrepet blir drøfta i kapittel 6. Dannelsingsomgrepet får ein generell presentasjon i neste avsnitt, men blir òg drøfta vidare til dømes i kapittel 3.

1.5.1. Dannelsingsomgrepet

Det følgjande er eit kjapt sveip over nokre av dei viktigaste forståingane av omgrepet danning. Eg byrjar med nokre viktige og uomgjengelege ankepunkt mot omgrepet.

1.5.1.1. Tre problem knytt til omgrepet danning

Den første klart problematiske sida ved omgrepet er at det er svært mangetydig, uskarpt og vanskeleg å definere:

Uansett hva som passer best i ulike pedagogiske kontekster, viser det seg nesten umulig å fremstille de overlappende dannelsesaspektene og betydningene av dem på en semantisk klar og utvetydig måte; begrepet har mange bibetydninger og anvendelsesområder som går langt ut over reviret for klare og relativt solide definisjoner (Steinsholt og Dobson, 2011, s. 9).

Omgrepet er såleis svært lite presist, og dermed vanskeleg å bruke. Omgrepet blir tomt, så å seie, og det finst mange døme på at ordet blir bruka som eit honnørord utan noka klar forankring.

Kva danning er, og kva som skapar danning, er vidare eit *politisk* og *normativt* spørsmål. Det handlar om innhaldet i skulen og i dei høgare utdanningsinstitusjonane, det handlar om verdiar, menneskesyn, demokrati og samfunnssklassar (kven er "dei danna"? Kan alle bli danna?), og det handlar om syn på samfunnsutvikling og økonomi. Det er dermed eit i utgangspunktet svært "ureint" omgrep. Klassiskfilologen Øivind Andersen skriv at "[d]annelse – det er et ord som provoserer mange, iallfall i Norge. Andre føler seg snarere ille berørt av ordet. Det kan virke både fordringsfullt og nedlatende" (Andersen, 1999, s. 7). På denne måten kan ein seie at danningsomgrepet verkar like *uvitskapeleg* som omgrepa til tidlegare raseforskning eller frenologien.

Det normative ved omgrepet blir ikkje minst eit problem i ein postmoderne kontekst. Løvlie et al. prøver i boka *Educating humanity. Bildung in Postmodernity* (Løvlie, Mortensen et al. 2003) å revitalisere danningsomgrepet med utgangspunkt i den tyske, nyhumanistiske ideen om *Bildung*. Ei svært problematisk side ved å bruke omgrepet i ein så kalla postmoderne kontekst er at *Bildung*, sett som ein frigjerande prosess mot større individuell autonomi, mot ei generell sanning, føreset at det finst eit eller anna *arkimedisk punkt*:

Is there still a place for Bildung in a world where we are trying to come to terms with the fact that there is no "outside", no safe haven from which we can oversee and judge reality, a world without generality, a world where we have only a multiplicity of practices and no neutral yardstick (...)? (Biesta, 2002, s. 73)

Det greske menneskeidealet – mønsteret eller målestaven - finst ikkje innanfor ein slik "postmoderne" tankegang. Biesta gjev ikkje noko enkelt svar på problemstillinga, men viser til at akkurat som det nyhumanistiske Bildungsomgrepet vart utmynta i møte med ein heilt særskilt historisk situasjon, slik må eit eventuelt moderne danningsomgrep gje nokre svar på korleis ein skal forstå nettopp denne verda der spørsmålet om det universelle har vorte eit problem. Ein annan av medforfattarane til boka, Ilan Gur-Ze'ev, gjev eit svar som er forankra i kritisk teori. Gur-Ze'ev meiner at Bildungs-omgrepet kan gje

possibilities of breaking or enclosing the continuum of the realm of self-evidence, of the Same, of the thingness that rules in a postmodern arena where everything is reified, commercialized and standardized in accordance with the imperatives of globalising capitalism (Gur-Ze'ev, 2002, s. 92).

Bildung står her for ei kritisk, og i ein viss forstand negativ haldning. Det er ikkje snakk om ei positiv byggjande danning etter eit mønster (eller bilete), men om ei evne til å kunne bryte ned og gje det beståande motbør. Ingerid S. Straume uttrykkjer dette dilemmaet slik: "Kanskje er det riktig å si at vår tids danning mest av alt dreier seg om å utholde meningsløshet; men selv livet i en meningsløs verden trenger fortellinger som inneholder håp" (Straume, 2013, s. 50).

Ei tredje klart problematisk side ved omgrepet, som òg heng saman med det førre punktet, er at omgrepet gjennom historia har vore bruka av ekstreme nasjonalistiske rørsler som nazismen. Den

nasjonale danninga har vore tenkt som eit integrasjonsmiddel, men vart dermed samstundes brukt for å ekskludere med. Danninga vart på eit tidspunkt nasjonalisert:

Im Zuge der mit dem Ende 18. Jahrhunderts einsetzenden Epoche der Nationalisierung änderte auch die Bildung ihr Profil. Sie löste sich von der Norm universalistischer Humanität und verbündete sich mit der Eigenart eines in Sprache, Geschichte und Territorium verwurzelten Volkes (Assmann, 1993, s. 33).

Vidare vart danninga knytt til ein særleg samfunnsklasse, nemleg borgarskapet:

Bildung spielte für diese aufsteigende Schicht die Rolle eines Zugehörigkeitsauswieses; sie war symbolischer Ausdruck des Anspruchs auf Bürgerlichkeit. Wer in diese Schicht aufgestiegen war, hatte ein Interesse daran, die Differenz nach unten emphatisch zu markieren (Assmann, 1993, s. 41).

Nasjonen og klassen kom dermed i staden for ei overgripande forståing av humaniteten. Denne sida ved omgrepet blir drøfta vidare i avsnitt 3.4.1.

1.5.1.2. Moglege definisjonar

Dersom ein vil bruke dannelsingsomgrepet i ein fagleg og vitskapleg samanheng krev det avgrensing og diskusjon, noko som altså viser seg svært krevjande. Ein måte å klargjere eit omgrep på er å gå opp grensene mot omgrep med liknande meaning. To omgrep som i norsk har tydingar som grenser mot danning er *oppdraging* og *sosialisering*. Jon Hellesnes ordnar desse omgrepa i forhold til kvarandre, og hevdar at all danning er sosialisering, men at ikkje all sosialisering er danning. Sosialiseringa kan nemleg òg ta form som tilpassing, og tilpassing står slik han ser det i skarp motsetning til danning (Hellesnes 1992; Hellesnes 1992b). Sosialisering er ein prosess som finn stad enten vi ønskjer det eller ikkje, men danning krev "(...) en viss grad av medvirkning, intensjon og anstrengelse fra den som dannes. Man kan, med andre ord, ikke dannes mot sin vilje" (Straume, 2013, s. 20). Danning er vidare avhengig av oppdraging, men danninga er "(...) en personlig, viljestyrt videreføring av en oppdragelse og sosialisering som fremmer danning" (same stad).

For det andre kan etymologien og omgrepeshistoria gje nokre haldepunkt. Danning (bokmål: dannelsen) er ei omsetting av det tyske *Bildung*. Etymologisk har det norske dannelsingsomgrepet liknande konnotasjonar som det tyske omgrepet *Bildung* – det har med skaping å gjere. Omgrepet kan altså seie noko om ein skapande prosess, men det norske har ikkje den etymologiske samanhengen med *biletet*, og tilknyttinga til det religiøse feltet blir dermed ikkje så tydeleg på norsk som på tysk (jf. "i Guds bilet")². Omgrepet danning har lange historiske røter, og det har mange slektningar; med Mieke Bals (2002) terminologi kan ein seie at det har reist langt.

² "Die christliche Bildungsidee ist eine Variation um das Thema forma (Gottesbild); ihre Dimensionen heißen deformare (menschliche Entstellung des göttlichen Bildes im Sündenfall), conformare (Angleichung des Menschen ans göttliche Urbild durch Glaube und Liebe) und reformare (Erneuerung des Menschen durch göttliche Gnade und Liebe)" (Assmann, 1993, s. 21).

Det greske *paideia* kan vere eit mogleg startpunkt på ei reise i dannelsingsomgrepet historie.³ Omgrepet *paideia* tyder opphavleg berre barneoppdragning, men sofistane gav omgrepet ei vidare tyding som ligg nærare ein meir moderne forståing av dannelsingsomgrepet. *Paideia* handlar i denne siste tydinga om oppdragning i samsvar med ein allmenngyldig idé om mennesket. Det handlar ikkje om individets frigjerings, å utvikle eigne anlegg, men om å bli eit sosialt og politisk menneske. Den greske ideen om *paideia* handlar om å streve mot å nå sin sanne natur, han er i ein viss forstand naturalistisk, den menneskelege *naturen* er samstundes idealet ein skal streve etter: "Men emedan idealet oppfattas som den sanna naturen kan man också säga att människan främst av allt bör sträva efter att vara – människa!" (von Wright, 1996, s. 63). Kunnskapar er i denne samanhengen ikkje eit mål i seg sjølv, men kan vere eit middel for å nå målet.

Det sofistiske "utdanningsprogrammet" vart utgangspunktet for det som seinare skulle bli kjent som *septem artes liberales*. I engelsk er målsetjinga for nettopp liberal education og liberal arts noko i nærleiken av det ein vanlegvis forstår som danning i ein norsk samanheng. I engelsk har omgrepa *critical literacy* og *culture* tydingar som nokre gonger kan omsettast med danning og *Bildung*; i den engelske utgåva av Gadamer's *Sannhet og metode* blir *Bildung* omsett med *culture*, andre stader brukast *formation* (av latin *formatio*) som omsetting av *Bildung*. Omgrepets reise får her ikkje minst ein språkleg dimensjon, transformerings, revurderinga og forhandlinga om omgrepet som Mieke Bal (2002) skriv om, blir også ei utfordring for omsettaren.

Eit sentralt historisk vendepunkt for omgrepet *Bildung* er slutten av 1700-talet. Hans Georg Gadamer meiner omgrepet danning (*Bildung*) slik det blir utvikla og utmynta av mellom andre Hegel, Herder og Wilhelm von Humboldt, altså det ein kan kalle eit nyhumanistisk dannelsingsomgrep, er skilsetjande: "Begrepet dannelse lar oss med all tydelighet føle hvilken dyptgripende endring som ligger til grunn for at vi fremdeles opplever Goethes århundre som vår egen tid, mens vi må regne barokkens tidsalder nærmest til en historisk fortid" (Gadamer, 2010, s. 35). Omgrepet er eldre enn "Goethes århundre", men det får no ei kvalitativt anna tyding enn det tidlegare har hatt. Mot slutten av 1700-talet går nemleg omgrepet over frå å stå for naturleg danning og utvikling til å stå for ei menneskeleg, kulturell danning, Herders "Emporbildung zur Humanität" og Hegels "Sichbildung" (same stad, s. 36). Gadamer meiner at særleg Hegel er sentral i utmyntinga av det nye dannelsingsomgrepet (same stad, s. 37). For Hegel inneber danning å "heve opp til allmennhet" – det vil seie at ein "ofrer det partikulære for det allmenne" (same stad, s. 38). Danning handlar slik sett om å vere open for Det andre og Det framande, men ikkje minst om å kjenne igjen seg sjølv i det framande, å sjå seg sjølv som del av ein større historisk og kulturell samanheng.⁴ Wilhelm von Humboldt uttrykkjer det slik:

³ Her er ikkje rom for nokon grundig gjennomgang. Sjå til dømes Assmann (1993) for ei innføring i *Bildungsomgrepet* historie. Av nyare norske utgjevingar omkring omgrepet danning kan her nemnast Steinholt og Dobson (red.) (2011) og Straume (2013). Sistnemnte har med ein gjennomgang av *paideia*, *Bildung*, men òg av den skandinaviske ideen om folkedanning.

⁴ For Gadamer er dannelsingsomgrepet sentralt i forståinga av humanistisk vitskap. Danning – forstått som ein slags allmenn sans - er slik Gadamer ser det, konstituerande for åndsvitskapen: "Vi klarer oss ikke med det moderne vitenskapsbegrepet og dets metodebegrep. Det som gjør åndsvitenskapene til vitenskaper, må vi

Beschränken sich indess auch alle diese Forderungen nur auf das innere Wesen des Menschen, so dringt ihn doch seine Natur beständig von sich aus zu den Gegenständen ausser ihm überzugehen, und hier kommt es nun darauf an, dass er in dieser Entfremdung nicht sich selbst verliere, sondern vielmehr von allem, was er ausser sich vornimmt, immer das erhellende Licht und die wohlthätige Wärme in sein Innres zurückstrale" (von Humboldt, 1980 [1793 eller 1794], s. 237).⁵

Lars Løvlie hevdar at Hegels dannelsingsomgrep må forståast i lys av to grunnleggjande pedagogiske perspektiv: fortid og framtid:

Det kan nemlig påvises at Hegels begrep om *oppdragelse* best kan beskrives i rammen av fremtid, altså som en målrettet virksomhet som tar sikte på å føre individet fra den første "biologiske" natur til den andre sosiale natur. Hans begrep om dannelselse kan derimot best forstås i rammen av fortid, det vil si som en tilegning av refleksjon over det som allerede har [sic] skjedd, men som nå skal bli forstått og gis mening som individuell og kollektiv forhistorie (Løvlie, 1999, s. 44).

Hegels dannelsingsomgrep må forståast som eit dialektisk og historiefilosofisk omgrep, ikkje som eit pedagogisk omgrep. Løvlie meiner likevel at omgrepet lèt seg rekonstruere som eit pedagogisk omgrep:

Felles for begrepene er deres doble referanse både til individet og historien, eller nærmere bestemt: til individets eller elevens selvaktualisering som produkt av kulturarven og som aktør i historien (Løvlie, 1999, s. 48).

Danninga ligg ikkje i sjølve dei erfaringane ein gjer seg, men i refleksjonen og erindringa: "I den hegelske dannelsen er erindring (...) det sted historien viser seg som annerledes og fremmed, som det stoffet eleven må kjempe med og tilegne seg gjennom tankens anstrengelse og smerte" (Løvlie, 1999, s. 53). Løvlie brukar Rubens vase for å forklare Hegels dialektiske dannelsingsomgrep. Det dreier seg kort sagt om forholdet mellom det individuelle og det allmenne som to sider av same sak – dei føreset kvarandre og er slik ein einskap, men er samstundes forskjellig frå kvarandre: "Som med kjærlighetens paradoks er det motsigelsen mellom den enkeltes selvstendighet og historiens trykk, som danner drivkraften i dannelsesforløpet" (same stad, s. 55). Danninga føreset kort og godt "(...) ulikhet eller differens" (same stad, s. 59).

Det er fleire grunnar til at det er naudsynt å handsame og diskutere dannelsingsomgrepet her. For det første blir omgrepet bruka på ulike måtar i overordna diskursar om norskfaget generelt og om

snarere forstå i lys av dannelsesbegrepets tradisjon enn ut fra den moderne vitenskapens forestilling om metode" (Gadamer, 2010, s. 43).

⁵ I engelsk omsetting: "[Man's] nature drives him to reach beyond himself to the external objects, and here it is crucial that he should not lose himself in this alienation, but rather reflect back into his inner being the clarifying light and the comforting warmth of everything that he undertakes outside himself" (von Humboldt, 2000, s. 59).

litteraturundervisning spesielt; læreplanen presenterer norskfaget som eit dannelsesfag, og danning dukkar ofte opp som ein legitimeringsstrategi for litteraturen: Litteraturen kan brukast i dannelsesprosessar blir det postulert. Kulturarv- kanon- og utvalsproblematikken i faget er òg knytt til dannelsesomgrepet, og det er vidare mogleg, som eg har vore inne på, å sjå nokre koplingar mellom *litterær kompetanse* (og *kompetanse* generelt) og *danning*. Vidare blir omgrepet nemnt eksplisitt av fleire av lærarane eg har intervjuet, og nokre av dei knyter legitimeringa av litteraturundervisninga til omgrepet. Omgrepet krev ikkje ei veldig presis avgrensing her, men det nyhumanistiske dannelsesomgrepet må vere med som eit uomgjengeleg referansepunkt. I materialet mitt finst det fleire ulike syn på danning og litteratur, og lærarane tenkjer på tilhøvet mellom elev og kulturarv (jf. Løvlie over) på mange forskjellige måtar.

1.5.2. Didaktik og Curriculum. Læraren som som refleksiv praksisutøvar

Det fagdidaktiske feltet i Noreg er spent ut mellom ein tysk og ein anglo-amerikansk forskingstradisjon. Desse to tradisjonane har oppstått som følgje av at ulike utdanningssystem, ulike styringsregime og ulike måtar å forstå forholdet mellom samfunn og skule på, har frambrakt ulike måtar å planlegge og reflektere kring praksis på. Omgrepsbruken er også forskjellig; innanfor den tyske Didaktik-tradisjonen står dannelsesomgrepet heilt sentralt. Rudolf Künzli skriv:

In the perspective of Didaktik, Bildung is a concept beyond mere knowledge and skills, but is a forming of the individual through active participation in the cultural assets and in their productive acquisition. The initial task is *not* to ask how a student learns or how a pupil can be led toward a body of knowledge, nor to ascertain what a student should be able to do or should know. Instead the initial task of the Didaktiker is *to seek the character-forming significance of the knowledge and skills that a culture has at its disposal* (Künzli, 2000, s. 46, forfattarens kursivering).

I den anglo-saksiske curriculum-tradisjonen har ikkje Bildungs-omgrepet same status. Der er derimot *kompetanseomgrepet* viktig.⁶ Både didaktikk- og Bildungsomgrepet byr på omsettingsvanskar frå tysk til engelsk, ettersom didactics konnoterer noko meir instrumentelt enn Didaktik/didaktikk gjer på tysk eller norsk, og ikkje blir rekna som ein eigen disiplin (jf. Gundem og Hopmann, 1998, s. 2). I denne avhandlinga brukar eg altså omgrep med røter i Didaktik-tradisjonen samstundes som anglo-amerikansk teori og empirisk forskning om litteraturundervisning er svært viktige referanserammer.⁷ Det er ikkje uproblematisk. Bjørg Gundem og Stefan Hopmann skriv: "In short, linguistic proliferation means that the central concepts of both Didaktik and curriculum cannot be translated in any literal sense without risking serious misunderstandings" (Gundem og Hopmann, 1998, s. 2).

⁶ Dikotomien tysk - anglo-amerikansk er ei forenkling. I amerikansk høgare utdanning lever til dømes enno liberal arts-tankegangen. Det norske Dannelsesutvalget for høyere utdanning henta mellom anna inspirasjon frå denne amerikanske tradisjonen, og set langt på veg likskapsteikn mellom liberal arts og danning (Bostad, 2009).

⁷ Dette gjev seg òg utslag i at eg omtalar til dømes Judith Langer som litteraturdydidaktikar, enno det er ei nemning ho neppe ville brukt om seg sjølv. Undertittelen på Langers bok *Envisioning Literature* er *Literary Understanding and Literary Instruction*. Det første har altså med elevens eller studentens læring og forståing å gjere, medan den andre delen av undertittelen har med læraren si oppgåve å gjere, og dekkjer kanskje det vi ville kalle litteraturdydidaktikk på norsk.

Boka *Teaching as a Reflective Practice* er ein presentasjon av Didaktik-tradisjonen for eit engelskspråkleg publikum, og har som utgangspunkt at desse to tradisjonane bør nærme seg kvarandre: "[B]oth traditions can offer each other substantial insights and knowledge, especially in those areas where each tradition has its own shortcomings" (Hopmann and Riquarts, 2000, s. 4).

I den same boka argumenterer Ian Westbury for at den tyske *Didaktik* kan hjelpe med å setje søkelys på nokre problemstillingar som ikkje er "well defined" innanfor den engelskspråklege curriculum-tradisjonen (Westbury, 2000, s. 15). Ein viktig forskjell mellom didaktikk og curriculum-tradisjonen, er synet på lærarens rolle i høve til læreplanen og til samfunnet rundt. Medan ein innanfor rammene av curriculum-tradisjonen fokuserer på lærarane sitt (sosiale) ansvar for å implementere, og ser på "the curriculum" som ein manual for undervisning, har det tradisjonelt vore noko annleis i Didaktik-tradisjonen:

In the German case, on the other hand, the state's curriculum making has not been seen as something that could or should explicitly direct a teacher's work. Indeed, teachers are guaranteed professional autonomy, "freedom to teach", without control by a curriculum in the American sense. The state curriculum, the *Lehrplan*, does lay out prescribed content for teaching; but this content is understood as an authoritative selection from cultural traditions that can only become educative as it is interpreted and given life by teachers – who are seen, in their turn, as normatively directed by the elusive concept of *Bildung*, or formation, and by the ways of thinking found in the "art" of Didaktik (Westbury, 2000, s. 17).

Curriculum-tradisjonen legg derimot meir vekt på "(...) the "system" and the "needs" of the larger social and cultural order" (same stad, s. 33). Det Westbury meiner curriculum-tradisjonen særleg har å lære av Didaktik-tenkinga, er å tenkje nytt om lærarrolla: å forstå læraren som "(...) an active maker of the classroom curriculum" (same stad, s. 35), og som ein refleksiv praksisutøvar, ikkje berre som "(...) agents of the decisions made at organizational and programmatic levels" (same stad). Læraren som *refleksiv praksisutøvar* er heilt sentral i denne avhandlinga, og er både utgangspunkt og omdreiingspunkt for undersøkinga. Det eg prøver å nærme meg er korleis lærarane reflekterer kring eigen praksis og grunngjev didaktiske val, og korleis dei er med på å konstruere norskfaget og litteraturundervisninga der dei arbeider.

Kunnskapsløftet og dei nasjonale prøvene som måler kompetanse, står nærmare curriculum-tradisjonen enn Didaktik-tradisjonen. Om ein ser litteraturdidaktikken og læreplanane i Noreg i lys av desse to tradisjonane, kan ein finne følgjande: Arbeidet med litteraturen i skulen og måla for litteraturundervisninga har, teoretisk og normativt, vore knytt opp mot omgrepet danning – altså i tråd med Didaktik-tradisjonen. Kunnskapsløftet representerer eit brot med dette, og både leseomgrepet og tekstomgrepet er endra. Den nye forståinga av lesing og litteratur både i læreplanen og i litteraturdidaktisk forskning står mykje nærmare det anglo-amerikanske enn det tyske. Likevel finst dannelsesomgrepet med, både i læreplan og i læraranes forståing av eigen verksemd. Dei lærarane som eg har intervjuet, har i stor utstrekning den oppfatninga at dei har stor "freedom to teach", til å velje ut stoff, til å setje eigne mål for undervisninga, til å tolke læreplanen slik dei synest, og mange av dei kjenner seg forplikta av dannelsesomgrepet snarare enn kompetanseomgrepet.

Sjølvsforståinga til desse lærarane kan i så måte betre forståast på bakgrunn av Didaktik-tradisjonen. Dei er opptekne av "(...) the essential what, how, and why questions around *their* teaching of *their* students in *their* classrooms" (Westbury, 2000, s. 17), og sjølvsforståinga deira passar såleis betre inn i tradisjonen med tyske røter, enn i den anglo-amerikanske.

For å betre forstå kva litteratur- og leseundervisning i Noreg⁸ er eller kan vere, kan ein sjå det i lys av desse to tradisjonane. I materialet mitt kan ein sjå konturane av eit samansett bilete der omgrep og tenkjemåtar som har røter i ulike skuletradisjonar og mange forskjellige forskingsfelt er med på å gjere det heile ganske komplisert. Omgrepa danning, kompetanse og literacy må alle tre vere med som forståingshorisontar, og det er samstundes naudsynt å diskutere kanonomgrepet og kultur(arv)omgrepet.

1.6. Avhandlingas struktur

Kapittel 2 gjev ein gjennomgang av metodologiske problemstillingar knytt til kvalitativ forskning generelt og intervjubaserte undersøkingar spesielt. Her blir det gjort greie for utvalskriterium (informantutval), gjennomføring av intervju og epistemologiske spørsmål knytt til empirien. Vidare diskuterer eg analytiske tilnærmingsmåtar her.

Kapittel 3 er med i avhandlinga for å gje viktig bakgrunn for analysane i kapittel 4, 5 og 6. Her skisserer eg for det første nokre historiske legitimeringar av litteraturundervisning med utgangspunkt i læreplanar for grunnskulen før eg viser korleis Kunnskapsløftet reflekterer tre ulike diskursar som kvar for seg grip inn i diskursen om litteraturundervisning på ulike måtar: kulturalisering, nytte- og ferdigheitsdiskursen og diskursen om nye media.

Vidare i kapittel 3 argumenterer eg for at det finst to hovudkategoriar av legitimeringsstrategiar i forskinga og fagdiskusjonen i dag for kvifor ein skal drive litteraturundervisning i skulen. Desse kan kallast ulike posisjonar innanfor diskursen om litteraturundervisning. Ein av kategoriane har røter attende til formale danningsteoriar. Nokre nøkkelord innanfor denne kategorien er ferdigheiter, personleg utvikling, sjølvdanning, konstruktivistisk, prosessuelt kunnskapssyn. Den andre kategorien har røter i materiale danningsteoriar, og nokre nøkkelord er kanon, kulturarv, litteratur som sosialt lim, "cultural literacy" og "global citizen. Desse omgrepa blir presenterte i kapittel 3.

Kapittel 4 handlar om norskfaget som sosial konstruksjon. Her freistar eg å svare på dei tre første forskningsspørsmåla (jf. avsnitt 1.3.) . Utgangspunktet for analysane her er intervju av sju lærarar ved to av skulane som var med i intervjuundersøkinga. Lærarane ved dei to skulane konstruerer to ganske ulike norskfag, og kapittelet er bygd opp kring denne motsetnaden mellom dei to skulane.

⁸ Den danske situasjonen liknar den norske, i alle fall historisk sett: "Dansk uddannelseskultur har langt mere til fælles med den tyske didaktik-tradition end med curriculum-traditionen, historisk, organisatorisk og i forestillingerne om indhold, om lærerens form for professionalitet og i opfattelsen af elevens forhold til stoffet" (Krogh, 2003, s. 26).

I kapittel 5 analyserer eg fram kva utvalsstrategiar (og litteratursyn) lærarane har, kva mekanismar og rammer som er styrande for vala, og diskuterer dette opp mot fagkonstruksjonane som blir presentert i kapittel 4. I dette kapittelet freistar eg altså å svare på det fjerde forskingsspørsmålet (jf. avsnitt 1.3.). Kanonomgrepet (og kulturaliseringsomgrepet) er ein viktig referanse i dette kapittelet. Omgrepa *gjenkjenning* og *relevans* blir drøfta opp mot læraranes val.

Kapittel 6 tek utgangspunkt i ferdigheits- og kompetanseomgrepet, og er ein freistnad på å svare på det femte forskingsspørsmålet i avsnitt 1.3. Analysen avdekkjer at lærarane posisjonerer seg på ulike måtar i høve til eit omgrep om litterær kompetanse. Tre tett relaterte problemfelt avteiknar seg: For det første forståinga av sjølvse omgrepet, for det andre litteraturundervisningas form, og for det tredje forholdet mellom lesar, tekst og kultur.

I avhandlingas siste kapittel artikulterer eg avhandlingas kunnskapsbidrag, og diskuterer korleis desse innsiktene kan vere med på å utvikle litteraturdidaktikken og litteraturundervisninga i skulen, og korleis dei kan opne opp for vidare diskusjon og fleire undersøkingar.

2. Metodologi

2.1. Innleiing

Det empiriske grunnlaget til denne avhandlinga er i all hovudsak eit intervjumateriale samla inn mellom august 2010 og desember 2011. I tillegg analyserer eg nokre viktige styringsdokument, nemleg læreplanane for grunnskulen frå 1974, 1987, 1997 og 2006, for å få fram korleis grunngevingar for litteraturundervisninga har endra seg historisk. Eg har intervju 18 lærarar frå 10 forskjellige ungdomsskular i Nordland fylke. Intervjua har ei lengd på mellom 30 og 70 minutt. Alle intervjua har eg sjølv transkribert til nynorsk. I det følgjande vil eg greie ut om og drøfte spørsmål knytt til utval og rekruttering av informantar, gjennomføring av intervjua, den epistemologiske statusen til kvalitative intervju, problem knytt til transkribering, samt viktige grep og omgrep knytt til tolkinga og analysen av materialet.

Den danske forskaren Henning Olsen (2002, s. 69 ff.) skriv om førehandsplanlegging og design av forskingsprosjekt at det er svært avvikande oppfatningar i forskingslitteraturen på dette punktet. Medan nokre forfattarar legg vekt på fleksibilitet, at ein skal kunne planleggje suksessivt for slik lettare å kunne vere sensitiv for dei sosiale fenomena ein undersøker, meiner andre at ein bør stille krav om grundig planlegging på førehand. Uavhengig av kor detaljert ein vel å planlegge, er det særskild viktig å ta medvitne og teoretisk grunngevnne avgjerder kring designspørsmåla. Det å arbeide fram ein god og gjennomtenkt design, gjev ei kvar undersøking betre validitet. Kvale og Brinkmann skriv at "[g]yldigheten av kunnskapen som produseres avhenger av undersøkelsesoppleggets kvalitet og metodene som brukes for studiens emne og formål" (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 253). Eg hadde ikkje alle analysestrategiane klare i det eg starta intervjua. Å bruke ei tilnærming inspirert av diskursanalyse var til dømes eit val som eg tok ganske seint i prosessen. Kanskje ville utforminga av intervjuguide og utval av informantar ha vore annleis dersom eg på førehand hadde hatt heilt klart for meg korleis eg skulle analysere materialet. Samstundes er det slik at ein heil del spørsmålsstillingar og perspektiv opnar seg undervegs i prosessen. Materialet vil nærast i seg sjølv krevje bestemte grep – og denne fleksibiliteten, dei kursendringane og vala som blir gjort undervegs i eit slikt arbeid, er slik eg ser det ikkje med på å redusere validiteten til undersøkinga, så lenge ein gjer greie for, og reflekterer over kva ein gjer og kvifor ein gjer det.

2.2. Utval

2.2.1. Utvalskriterium. Kven er den gode informant?

Olsen (2002, s. 82 ff.) nemner ei rekkje forskjellige utvalsmåtar, til dømes suksessiv teoretisk seleksjon, seleksjon av avvikande informantar, strategisk seleksjon, seleksjon av typiske informantar, seleksjon etter informasjonsnivå og kjedeseleksjon. Valet av seleksjonsmåte må henge saman med føremålet med undersøkinga. I nokon grad vil ein ikkje kunne ha full kontroll på utvalsprosessen. Eg kontakta til dømes fleire av skulane via rektor, og rektor fungerte dermed som eit ledd mellom meg og informantane. I mange av tilfella ville rektor i det heile ikkje bringe førespurnaden frå meg vidare av di han ville skåne lærarane tid. Vidare kunne eg heller ikkje ha kontroll på kven i eit lærarkollegium som faktisk ville seie ja til å delta i undersøkinga når eg sende førespurnaden til skulane. Så få responderte, at eg i særskild liten grad har kunna velje mellom fleire aktuelle informantar. Spørsmålet om kven som er "den gode informant" er i mindre grad omhandla i metodelitteraturen

(jf. Olsen 2002, s. 89). Ein *god* informant for denne undersøkinga er ein person som har jamt over god kjennskap til norskundervisning, ein som kjenner skulen og norskfaget godt, og i den forstand er dei aller fleste informantane i denne undersøkinga gode informantar.

Studien *Tekstsamtaler. Arbeid med lesing, skriving og litteratur i ungdomstrinnets norskfag – slik lærere ser det* (Kulbrandstad et al., 2005) er ei kvalitativ undersøking, basert på intervju av lærarar. Studiens tema, forskningsspørsmål og metode ligg nokså nært opp til prosjektet mitt, og nokre av dei metodiske grepa desse forskarane bruka har overføringsverdi til prosjektet mitt. Forskarane bak *Tekstsamtaler* har gjort val av informantar ut frå prinsippet om *strategisk seleksjon*, det vil seie utval etter visse førehandsbestemte kriterium (Olsen, 2002, s. 82 ff). Mellom dei kriteria dei nytta var røynsle, kjønn og alder (Kulbrandstad et al., 2005, s. 46). Formålet med dette er å sørgje for at ein kan få *varierte* data som grunnlag for undersøkinga, men eit slikt utval kan og skal heller ikkje sikre statistisk representativitet. Derimot kan eit strategisk utval gjere det lettare å generalisere dersom ein har eit breitt utval av informantar (Olsen, 2002, s. 83). For prosjektet mitt var strategisk seleksjon ein relevant måte å gå fram på. Eg kunne òg ha brukt homogenitet eller normalitet som kriterium. Den svenske klasseromsforskarane Anette Ewald valde til dømes ut *skular* ut frå ein idé om "normalitet" i samband med doktorgradsarbeidet sitt; det vil seie skular som "(...) inte på något uttalat sätt blivit omtalad som påtagligt framgångsrik eller uttalat problematisk" og som ikkje representerte "ytterligheter i socioekonomiskt eller annat avseende (...)" (Ewald, 2007, s. 50). Ein utvalsstrategi som legg vekt på avvik, var uaktuell for min del. Eit utval etter eit slikt prinsipp vil til dømes gjere det vanskeleg å generalisere, og det er ikkje dei avvikande oppfatningane om litteraturundervisninga først og fremst er ute etter. Samstundes er breidda så stor at ulike syn og perspektiv er representert. Når det gjeld utval etter informasjonsnivå, kan eg vel generelt seie at intervjuar i undersøkinga er *ekspertintervju*. Dette kjem eg tilbake til.

Eg har brukt følgjande kriterium for å sikre breidda og kvaliteten i utvalet av informantane: Informantane måtte undervise i norsk i ungdomsskulen det skuleåret intervjuet vart utført i, utvalet måtte ha ei viss spreiding i alder, både menn og kvinner skulle vere med i utvalet, og eg ønska primært å snakke med lærarar med nokre års røynsle som norsklærar i ungdomsskulen. Men også nokre lærarar med ganske lite røynsle vart til slutt med i utvalet. (I tabell 1 er det ein skjematisk oversikt over informantane.) Av dei 18 informantane er 13 kvinner og fem menn, og eg hadde ønskt ein betre balanse her. I grunnskulen sett under eitt er omlag 70% av lærarane kvinner (SSB, 2013, s. 27), men kjønnsfordelinga er vel noko jamnare i ungdomsskulen.

Nokre av lærarane i utvalet har vore i skulen så lenge at dei tidlegare har følgd andre læreplanar enn den gjeldande, og dei har opplevd mange reformer og ulike didaktiske straumdrag. Særleg for desse lærarane er refleksjonar kring *endring* i den litteraturdydaktiske praksisen deira eit aktuelt tema. Jofrid Karner Smidt undersøker den litterære smaken til eit utval bibliotekarar i doktoravhandlinga si. Ut frå mellom anna Bourdieus og Mukařovskýs teoriar om at litterære normer endrar seg over tid legg ho vekt på å sikre at utvalet av informantar har tilstrekkeleg stor spreiding i alder. Ho skriv at ho vil ta omsyn til

at forskjellige aldersgrupper representerer ulike litterære erfaringer, gjennom den

samtidslitteratur de har blitt konfrontert med i livsløpet, og gjennom den holdninga til skjønnlitteraturen de har møtt i skolen. De vil også representere ulike grader av sosialisering til profesjonsmiljøet og de litterære normene som har gjort seg gjeldende der (Smidt 2002, s. 73).

Det er tydeleg i svara til fleire av informantane at litteraturen dei har møtt opp gjennom fagutdanninga, har særleg mykje å seie for dei tekstvala som dei gjer sidan. Sjølv om den norske litterære kanon er rimeleg stabil endrar pensa ved høgskulane og universiteta seg likevel noko over tid, og dermed kunne ein vente aldersbestemte skilnader her. Norskfaget i *skulen* har kanskje endra seg endå meir enn norskfaget i høgare utdanning. Lærarar som er sosialiserte inn i profesjonen på ulike tidspunkt, vil kunne vere prega av fagsynet som var dominerande innanfor skulekulturen akkurat då.

På same måte som alder og litterær smak heng i hop, er det òg statistiske kjønsskilnader i befolkninga når det gjeld lesing av, og haldningar til litteratur⁹, og også når det gjeld bruk av kulturtilbod meir generelt (Vaage, 2007). Det var derfor vesentleg at både kjønna vart representerte i undersøkinga.

For å sikre at utvalet dekkjer fleire ulike miljø, er både større byskular og mindre grendeskular med i utvalet. Det kan vere store sosiokulturelle skilnader mellom ulike skular; til dømes fann Sylvi Penne (2006) ganske markante forskjellar mellom elevane i ein byskule og elevane ved ein skule i ein drabantby når det gjaldt haldningar til (kanonisk) litteratur. Penne peiker mellom anna på barnas primærdiskurs og klassebakgrunn (i Bourdieus forstand) som grunnleggjande for korleis haldningane til litteratur oppstår. Slike sosiokulturelle forskjellar mellom elevgruppene vil truleg ha mykje å seie for korleis *lærarane* planlegg undervisninga si, for litteraturval og tilnærming til det faglege. Samansetjinga av elevar vil òg spele inn. Er elevgruppene homogene eller heterogene? I dei større byskulane er det gjerne ein større del av elevar som har minoritetsspråkleg bakgrunn, men dette vart i svært liten grad tema for intervjusamtalane i denne undersøkinga. Det er heller ikkje særleg stort innslag av elevar med minoritetsbakgrunn på Helgeland, der dei fleste intervjuar vart gjort. Store og små skular er ulike når det gjeld administrativ og pedagogisk leiing, organisasjon, fagmiljø og lærarsamansetting. Medan det ved større skular er fleire lærarar som arbeider med same fag på ungdomstrinnet, særleg store fag som norsk, vil det ved små skular typisk berre vere ein eller to lærarar som underviser i norsk på ungdomstrinnet. Ved større skular kan deltaking i team og faglege forum spele ei stor rolle for korleis ein lærar legg opp undervisninga si, medan ein lærar ved ein liten skule må ta fleire avgjerder på eiga hand. Ved dei større skulane vil det faglege miljøet få ein annan karakter; lærarane kort og godt fleire å diskutere faglege og didaktiske spørsmål med. Dette aspektet er tematisert i fleire av intervjuar. Nokre av lærarane ved dei store skulane opplever at kollegiet, eller den dominerande skulekulturen, er med på å gje dei ein noko innskrenka handlefridom: "Her på denne skulen er vi vorte einige om å gjere det slik". Og då oppfatta eg nokre gonger at ein måtte underforstå: "Men mi meining vart ikkje høyrte" eller i alle fall: "Eg kunne nok tenkje meg å gjere det

⁹ Jofrid Karner Smidt fann at forskjellane i litterær smak var mindre mellom kjønna blant bibliotekarar enn i resten av befolkninga (Smidt 2002, s. 74). Eg kjenner ikkje til at det er gjort tilsvarende undersøkingar for norsklærarar, men det ville vel ikkje vore merkeleg om ein såg same tendensen mellom norsklærarar som mellom bibliotekarar.

annleis dersom eg fekk bestemme dette aleine.”

Forskarane bak *Tekstsamtaler* gjennomførte intervju med ti informantar fordelt på seks ulike skular. Dei ønskte ikkje å intervju fleire enn to lærarar på same skule av di ungdomsskulelærarar ofte samarbeider om undervisninga i team. Ved ei slik avgrensing blir breidda i erfaringane betre sikra (Kulbrandstad et al., 2005, s. 46). Eg har intervju opp til fire lærarar ved same skule. Dette hadde den føremonen at eg nettopp fekk eit innblikk i korleis arbeid i faglege team og større kollegium kan verka styrande for lærarars undervisningspraksis, og korleis spørsmål om utval, fagleg innhald og didaktisk arbeid kan vere ei kjelde til misnøye og potensielt konflikthar. I ein av analysane tek eg utgangspunkt i to av skulane der eg har intervju meir enn ein lærar. Ved desse skulane er den skuleinterne diskursen om kva norskfaget skal vere vidt forskjellig. Dersom eg berre hadde intervju ein eller to lærarar ved desse to skulane, hadde det vore vanskelegare å sjå at denne skilnaden avhang av ulike skulekulturar.

Ei geografisk avgrensing måtte gjerast av praktiske grunner. Skulane i undersøkinga er alle i Nordland fylke, ni på Helgeland, ei i Salten. Seks kommunar av varierende storleik er representerte. Eg forsøkte også å rekruttere lærarar i Trøndelagsfylka, men lukkast ikkje med det. Sjølv om materialet har nokså god breidde med tanke på læraranes alder, utdanningsbakgrunn og erfaring, er undersøkinga geografisk sett noko smal. Det betyr at fleire av lærarane i utvalet har liknande utdanningsbakgrunn; lærarane ved grunnskulane på Helgeland har gjerne utdanningsbakgrunn frå Høgskolen i Nesna eller utdanningsinstitusjonar i Trondheim eller Tromsø. Dette stemmer nokså godt for informantane i denne undersøkinga. Ein rapporterer utdanning frå Høgskolen i Agder, ein frå Høgskolen i Finmark og ein frå Høgskolen i Hedmark. Dei andre er utdanna ved Høgskolen i Nesna (seks av informantane oppgjev at dei har teke heile eller delar av utdanninga si her), Universitetet i Trondheim/NTNU, Lærerskolen i Bodø/Høgskolen i Bodø og Universitetet i Tromsø. Nokre av informantane har teke utdanning ved fleire ulike institusjonar, til dømes både HiNe og UiT.

2.2.2. Rekruttering

Rekrutteringa baud på større vanskar og var mykje meir tidkrevjande enn eg først hadde trudd. Eg gjekk i utgangspunktet breitt ut, og sende e-postar til skulane (rektor eller postmottak) i nærleiken av arbeidsplassen min, det vil seie til skular i dei fleste kommunane på Helgeland. Vedlagt e-postane var eit brev stila til norsklærarar (vedlegg 1). Med denne framgangsmåten har eg komme i kontakt med dei fleste av informantane. Svært mange e-postar fekk eg aldri svar på. Av dei svara som eg har fått frå rektorar og undervisningsinspektørar, er mange negative: Lærarane her har ikkje tid til dette òg. Dette seier vel noko om at lærarens kvardag er travel, og at deltaking i slike prosjekt som ikkje har direkte relevans for den ”daglege drifta” ikkje blir prioritert. Mange av lærarane eg har snakka med, har derimot sagt at den vesle timen med fagleg refleksjon som intervjuet vart, var nyttig og tankevekkande, og gav dei rom til å ta eit steg attende og sjå på eigen praksis med eit anna blikk. Leiinga og ”fotfolket” har såleis ikkje alltid same oppfatning av kva ein bør ta seg tid til. Nokre få av informantane har eg fått kontakt med via kjenningar, og nokre har eg komme i kontakt med via faglege nettverk for norsklærarar. Digitale sosiale nettverk har òg vore prøvd som verktøy for rekruttering: Twitter, Facebook og Del&bruk. Her har eg komme i kontakt med fleire lærarar som har vore interesserte i prosjektet, men berre ein av dei vart til slutt med som informant.

Det er grunn til å tru at det i all hovudsak er eit særleg sjikt av engasjerte og reflekterte lærarar som har svara ja til å stille opp, og at utvalet i nokon grad representerer toneangivande lærarar ved skulane. Det er i høg grad innovatørane og pådrivarane som har teke seg tid til å vere med på dette. Ved den største skulen i undersøkinga kom eg tidleg i kontakt med seksjonsleiaren for norsk. Ho stilte sjølv som informant, og ho hjelpte meg å rekruttere fleire lærarar ved den skulen. Ved ein annan skule gjekk det tydeleg fram i sjølve intervjuet at den læraren som eg først fekk kontakt med i stor grad leidde og la føringar for arbeidet i fagteamet. Folk som er med i nettverk, slik fleire av informantane her var, er til dømes gjerne slike som yter litt ekstra, og tek på seg meir enn naudsynt. I intervjuet viste fleire av informantane til at dei jamleg las *Norsklæraren*, reiste på Landslaget for norskundervisnings landskonferanse, og heldt seg oppdaterte på sentrale fagdidaktiske debattar. Dette kjem eg attende til i analysekapitlet.

Tabell 1 under gjev ei oversikt over informantane. Opplysningane om elevtal og talet på lærarar er henta frå Utdanningsdirektoratets nettside (skoleporten.udir.no) og er omtrentlege ettersom elevtal og tal på tilsette vil variere frå år til år.

Tabell 1. Oversikt over informantane. Namna på informantar og skular er anonymiserte.

Informant	Alder	Utdanning	Erfaring som norsklærer	Skule/skulestorleik og namn på skule
Margrete	60	Adjunkt med tilleggstudanning, grunnfag norsk + norsk frå lærarskulen	25 år	8.-10.-skule. 174 elevar og 20 lærarar Forstadskulen D
Gerd	49	Adjunkt, 30 studiepoeng norsk. Under etterutdanning i norsk.	26 år	1.-10.-skule. 231 elevar, 24 lærarar Tettstadskulen B
Hilde	36	Adjunkt med tilleggstudanning, 20 vektal norsk i fagkrinsen.	10 år	8.-10.-skule. 382 elevar, 42 lærarar Forstadskulen A
Gunnar	34	Adjunkt, 30 studiepoeng norsk i fagkrinsen	1 år	8.-10.-skule. 382 elevar, 42 lærarar Forstadskulen A
Frank	30	Adjunkt, 60 studiepoeng nordisk	5 år	8.-10.-skule. 382 elevar, 42 lærarar Forstadskulen A
Randi	48	Adjunkt med tilleggstudanning, 20 vektal norsk	5 år	1.-10.-skule. 209 elevar, 30 lærarar Tettstadskulen C
Maren	33	Adjunkt, 30 studiepoeng nordisk	2 år	8.-10.-skule. 220 elevar, 22 lærarar. Forstadskulen B
Tor	65	Lektor med tilleggstudanning (master i spesialpedagogikk). Tysk grunnfag.	33 år	8.- 10.-skule. 220 elevar, 22 lærarar. Forstadskulen B
Nora	60	Adjunkt, årseining i norsk	30 år	1.-10.-skule. 445 elevar, 48 lærarar Småbyskulen
Johanna	45	Adjunkt, 30 vektal nordisk (mellomfag). Fagleg fordjuping: Tekst og bilete	17 år	1.-10.-skule. 445 elevar, 48 lærarar Småbyskulen
Vibeke	42	Adjunkt, 30 vektal nordisk (mellomfag)	13 år	1.-10.-skule. 55 elevar, 10 lærarar Kystskulen
Lisbeth	37	Adjunkt, 60 studiepoeng nordisk	7 år	8.-10.-skule. 453 elevar, 52 lærarar Byskulen
Janne	37	Adjunkt med	12 år	8.-10.-skule. 453

		tilleggsutdanning. 50 vekttal nordisk i fagkretsen (mellomfag med meir)		elevar, 52 lærarar Byskulen
Susanne	36	Adjunkt. Mellomfag i nordisk (ca. 40 vekttal)	9 år	8.-10.-skule. 453 elevar, 52 lærarar Byskulen
Karl	62	Adjunkt. Årseining i norsk	37 år	8.-10.-skule. 453 elevar, 52 lærarar Byskulen
Lena	40	Adjunkt, halvårseining i norsk	10 år	1.-10.-skule. 231 elevar, 24 lærarar Tettstadskulen B
Johan	41	Adjunkt med tilleggsutdanning. 60 studiepoeng norsk	4 år	8.-10.-skule. 215 elevar, 24 lærarar Forstadskulen C
Veronika	31	Adjunkt med tilleggsutdanning. 60 studiepoeng norsk	6 år	1.-10.-skule. 212 elevar, 27 lærarar. Tettstadskulen A

Tabellen viser at det er eit stort spenn i utvalet med omsyn til erfaring: frå eitt til 37 år. Det er få av dei heilt unge lærarane med. Ingen er under 30, men 8 av lærarane er i trettiåra, seks i førtiåra. Den eldste læraren er 65 år, og til saman fire lærarar er 60 år eller eldre. Ingen av informantane var i femtiåra på intervjutidspunktet. Alle lærarane, utanom ein, er adjunktar eller adjunktar med tilleggsutdanning. Ein av lærarane er lektor med hovudfag i spesialpedagogikk. Han har lang røynsle som norsklærer (over 30 år), men oppgjev ikkje å ha noko formell utdanning i norsk/nordisk. Fire av lærarane har meir norsk/nordisk i fagkrinsen enn det som tilsvarar eitt års studium (20 vekttal/60 studiepoeng), tre mindre (tilsvarande eit halvt års studium).

Fem av skulane var reine ungdomsskular, dei andre har òg barneskuletrinna. Ein av skulane er organisert som oppvekstsenter. Den minste av skulane har ca. 55 elevar, dei to største vel 450 elevar. To av skulane er byskular lokalisert i eller nær sentrum av byen, tre er skular på tettstader med relativt stor avstand til nærmaste by, resten er skular i forstadar til det som i nordnorsk samanheng må reknast som større byar. Sjølv om skulane ligg innanfor same fylke, skulle utvalet kunne vise ei viss breidde med omsyn til skulekultur. Eg har gjeve skulane namn som passar til staden dei ligg på.

2.3. Gjennomføring av intervju

Alle intervju, utanom eitt, vart gjennomført på skulane der informantane jobbar. Eitt av intervju vart gjort på kontoret mitt på Høgskulen i Nesna (HiNe). Alle intervju, utanom eitt, vart gjort med berre ein lærar i gongen. Både unntaka kom i stand av praktiske grunnar. I det første tilfellet var informanten (Gerd) tilfeldigvis ved HiNe, i det andre tilfellet gjorde tidsnaud eit dobbeltintervju til den mest effektive løysinga. Det siste unntaket hadde sjølv sagt noko å seie for dynamikken i

intervjuet. Dei to informantane (Nora og Johanna) avløyste kvarandre; det den eine byrja på spann gjerne den andre vidare på eller utdjupa. Rolla mi som deltakar i samtalen vart kanskje i større grad sekundær. Om det første unntaket hadde noko å seie for intervjuet, er vanskeleg å seie. Reint teoretisk er i alle fall konteksten viktig. I alle dei andre situasjonane var eg "gjest", men her var informanten gjest hos meg. Dette intervjuet er eit av dei aller kortaste, berre om lag ein halvtime langt. Det er mogleg at settinga gjorde informanten utrygg, og at ho dermed fatta seg kortare enn ho ville ha gjort dersom eg hadde komme til arbeidsplassen hennar. Men informanten ytra ikkje noko som tyda på at ho fann situasjonen ubehageleg, og eg registrerte elles ikkje noko som kunne tyde på det.

Alle intervjuar vart tekne opp ved hjelp av ein digital diktafon. Diktafonen vart i alle intervjusituasjonane liggjande mellom intervjuar og informant, og var såleis vanskeleg å gløyme undervegs. Det er ikkje mogleg å seie noko sikkert om kva det hadde å seie for gjennomføringa av intervjuar, men informantane verka ikkje på nokon måte å leggje band på seg sjølv om dei var medvetne om at det dei sa vart teke opp. Eit kjend fenomen er at informantar snakkar meir ope etter at opptakaren er stoppa (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 142). Dette skjedde ikkje under intervjuar eg gjorde, truleg av di informantane opplevde temaet som sakleg, fagleg og uproblematisk å snakke opent om. Emnet vart ikkje oppfatta som problematisk i seg sjølv, og vart heller ikkje knytt til konflikter mellom personar i særleg stor grad. Opptaka vart sidan transkribert; dei fleste har eg transkribert kort tid etter intervjuar vart gjort, slik at eg kunne stø meg på minnet under transkriberinga, og det gjekk aldri meir enn ei veke mellom opptak og transkribering. Opptaka var av noko varierende kvalitet, nokre har ein del bakgrunnsstøy. Eitt av intervjuar vart gjennomført i eit kontorlandskap der fleire personar gjekk ut og inn medan diktafonen var på, og eitt vart gjennomført i skulens bibliotek medan andre personar snakka i bakgrunnen. Dette gjorde transkriberingsjobben krevjande, og nokre mindre parti frå desse opptaka har ikkje vore mogleg å tolke. Eitt intervju vart gjennomført over telefon, men dette vart dessverre mislukka og måtte forkastast, ettersom den trådlause telefonen eg bruka laga så kraftige forstyrringar på det opptaket at det ikkje var mogleg å høyre noko av kva informanten sa. Av praktiske grunnar var det heller ikkje mogleg å gjere intervjuet om igjen.

Prinsipielt er transkribering problematisk, det er ei omsetting frå "(...) én narrativ form – muntlig diskurs – til en annen narrativ form – skriftlig diskurs" og er "(...) kort sagt svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler" (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 187). Transkriberinga er i seg sjølv ei tolking, eit omsettingsarbeid. Eg valde å overføre talen til talemålsnær, men normalisert nynorsk, men med nokre markeringar for pausar, nøling, latter osv. i og med at dette kan ha ein god del å seie for meininga. Ikkje alle av intervjuarens minimale responsar er tekne med, ettersom desse ikkje hadde nokon annan funksjon enn å markere interesse. Intonasjon og stemmeleie er ikkje markert på nokon måte i transkripsjonane. Nokre gonger markerte læraranes stemmeleie og intonasjon saman med ordbruk at lærarane snakkar med stemma til ein annan, gjerne ein slags generalisert "elevstemme". Dette markerte eg med sitatteikn i transkripsjonane. På den måten inneber overføringa til skrift sjølv sagt ein reduksjon av meining, og allereie i overgangen frå den levande samtalsituasjonen med mimikk og kroppsspråk til eit lydopptak er det ein slik

reduksjon. Nokre av informantane viste meg dessutan ting medan vi snakka saman, peikte i bøker eller i planar til dømes. I slike situasjonar prøvde eg å få informantane til å snakke meir om det dei viste meg, slik at informasjonen skulle komme med på opptaket, men ein del informasjon gjekk likevel tapt på den måten. I transkripsjonen er stort sett vanlege normer for teiknsetting og setningsoppbygging følgt, men informantane snakkar jo sjeldan i setningar som følgjer skriftspråksnorma, og eg har vore nøydd til å treffe mange val. Sjølv om nynorsk skriftspråk ligg nokså nært opp til talemålet til dei fleste informantane som deltok i undersøkinga, har det likevel vore naudsynt å endre ord og ordstilling der dialekten skil seg sterkt frå normalisert nynorsk, eller dialektordet ikkje er vanleg i bruk i nynorsk skrift. Eit enkelt døme kan vere *helgeland* ordet for gut, *”kørv”*, som er vanleg i talemålet, men ikkje er i bruk i noka form i nynorsk skriftspråk.

Intervjua er semistrukturerte. Ein klar fordel med semistrukturerte intervju er at det blir lettare å følgje opp det informantene seier, og dei gjev rom for det informantene vil fortelje. Ulemper kan vere at materialet blir mindre systematisk og det kan vere vanskelegare å samanlikne dei ulike intervjua. Intervjuguiden (vedlegg 2) er bygd opp kring tre hovudtema: utval, undervisning og mål for undervisninga. Temaet svarar altså til dei didaktiske spørsmåla *kva?*, *korleis?* og *kvifor?* I tillegg er det med nokre moglege oppfølgingsspørsmål. Nokre av desse oppfølgingsspørsmåla vart ofte brukt, til dømes: *”L97 hadde ei liste over tilrådde forfattarskap – du har også undervist etter denne planen – synest du K06 også burde hatt ei slik liste?”*. Andre kom meir sjeldan i bruk, til dømes: *”Kva legg du i omgrepet literacy?”* Undervegs i prosessen oppdaga eg at nokre av spørsmålsformuleringane fungerte heller dårleg, og stilte i staden spørsmåla noko annleis (men forandra likevel ikkje på intervjuguiden).

I tillegg til dei 17 intervjua (av 18 lærarar) som blir referert til i avhandlinga, gjorde eg våren 2010 eit pilotintervju. Ut frå røynslene i dette intervjuet gjorde eg nokre justeringar av intervjuguiden. Desse justeringane bestod i å ordne spørsmåla i kategoriar (utval, litteraturundervisning og mål), og lage til saman fem overordna, opne innleiingsspørsmål. I utkastet til intervjuguide var til dømes omgrepa *danning*, *kanon* og *literacy* med i dei innleiande spørsmåla. Dette viste seg å fungere heller dårleg, og i dei andre intervjua bruka eg omgrepa og bad om forklaring berre dersom informantene sjølv hadde brakt dei på bane først. Poenget med dei opne, innleiande spørsmåla (eller snarare oppmodingane) var å opne opp slik at informantene kunne snakke om temaet ut frå sitt eige utgangspunkt. Dette fungerte godt, særleg formuleringane *”Du har tatt med deg to tekstar som har fungert godt i ein undervisningssituasjon. Fortel meg om tekstane”*¹⁰ og *”Fortel meg om eit undervisningsopplegg der du har brukt skjønnlitteratur.”* Ettersom så få av informantane hadde tatt med seg pensumliste eller halvårsplan til intervjuet (jf. neste avsnitt), omformulerte eg ofte *”Fortel meg om val av litteratur meir generelt, gjerne med utgangspunkt i halvårsplan/pensumliste”* til: *”Korleis tenkjer du når du vel ut litteratur?”*

¹⁰ Ideen til dette spørsmålet har eg henta frå Kulbrandstad et al. 2005.

I brevet som alle norsklærarane fekk før intervjuet (vedlegg 1) bad eg om at lærarane skulle gjere nokre førebuingar: Å finne fram til to tekstar som dei meinte hadde fungert godt i ein undervisningssituasjon, å finne fram eit undervisningsopplegg der litteratur inngjekk og å finne fram ei pensumliste eller ein halvårsplan. Grunnen til dette var at eg antok at det ville vere lettare å samtale med utgangspunkt i noko konkret. Alle lærarane kom lett opp med to tekstar sjølv dei som ikkje hadde førebudd seg, men dei aller fleste hadde gjort seg nokre tankar om dette på førehand. Berre nokre få av lærarane hadde med seg skisser eller notat til undervisningsopplegg, men dei fleste kunne likevel lett fortelje om eitt eller fleire undervisningsopplegg dei hadde gjennomført. Nokre få hadde teke med seg pensumlistar eller halvårsplanar, og nokre har hatt med seg andre ting, til dømes studentoppgåver dei har skrive om litteraturdydaktiske emne. Ein lærar hadde med seg ein berbar pc som ho bruka for å vise meg ulike nettsider som ho nytta i undervisninga. Desse døma på tekster er så fragmenterte at eg har funne det vanskeleg å bruke dei til noko i analysen. I alle høve er inntrykket mitt at desse små førebuingane gjorde intervjuet lettare å gjennomføre.

2.3.1. Ekspertintervju

Relasjonen som oppstår mellom informant og intervjuar i intervjusituasjonen er viktig for korleis kunnskapen blir konstruert, og haldninga som informanten har til intervjuaren kan vere avgjerande for kvaliteten på intervjuet. Korleis relasjonen mellom informant og intervjuar blir under intervjuet, avheng også av korleis ein presenterer seg sjølv og prosjektet sitt *før* intervjuet, på kva måte ein tek kontakt, kva fordommar informanten har, men sjølv sagt også av korleis ein som intervjuar står fram under sjølve intervjuet, korleis ein formulerer spørsmål og kva spørsmål ein stiller. Oppgåva for forskaren er i denne fasen kort og godt å freiste å ta kontroll over innramminga av intervjuet (Olsen, 2002, s. 88).

Eg meiner det er rimeleg å sjå på dei intervjuet eg har gjort som såkalla ekspertintervju; eg snakka med *norsklærarar* om *norskundervisning*, og oppfattar informantane som ekspertar i faget sitt. No nyttar eg ekspertomgrepet på ein noko spesiell måte her. Lærarane har ein særleg form for ekspertise knytt opp til praksisfeltet. Det er ikkje gjeve at alle vil vere einig med meg i at lærarar er *ekspertar*. Til det har dei gjerne ein for generell og brei fagbakgrunn, og dei har for grunn kunnskap rett og slett. Og om ein legg til grunn eit ekspertomgrep som legg vekt på den faglege, teoretiske kunnskapen, er nok ingen av lærarane i undersøkinga å rekne som ekspertar. Her er det altså to ulike måtar å bruke omgrepet på: På den eine sida kan ein tenkje på eksperten som den faglege spesialisten og teoretikaren, på den andre sida kan ein ekspert vere den profesjonelle, praksisorienterte yrkesutøvarer som har handlingskunnskap, og som oftare brukar intuisjon og improvisasjon enn teori. Læraren er underlagt ein handlingstvang, og kan ikkje la vere å handle i dei situasjonane han eller ho står i. Det er ikkje alltid rom for å handle formålsrasjonelt med teoretisk forankring. Vidare er lærarens profesjonalitet knytt til meir enn høgare (teoretisk) utdanning, og handlar mellom anna også om korleis yrkesgruppa blir oppfatta av samfunnet, organisering, yrkesmonopol og felles språk (Berg, 1999, 105 ff.). Innanfor den tyske Didaktik-tradisjonen er det naturleg å sjå læraren som ein ekspert, ein fagperson med stor autonomi innanfor visse rammer, læreplanen og dannelsesideen:

Through and by way of Didaktik reflection each and every teacher must determine, as an expert professional, what must be done in this setting, with this material, with these students, in the light of the values associated with Bildung – or that is the ideal (Westbury, 2000, s. 29. [Forfattarens eiga kursivering]).

Som eg skreiv i kapittel 1, gjev det god mening å sjå norske lærarar i eit slikt lys. Sjølvforståinga til lærarane i denne undersøkinga er klart prega av at dei meiner seg i stand til å ta val, og til å reflektere over innhald, form og legitimeringar.

Det er likevel ein del variasjon mellom lærarane som er med i undersøkinga, både når det gjeld sjølvforståing og formell og real kompetanse. Nokre har norskfagleg utdanning utover grunnfag eller årsstudium, mens andre berre har norskfagleg utdanning tilsvarande ei halvårseining. Nokre av lærarane stod i intervjuet fram som ekspertar – dei gav tydeleg uttrykk for at dette er faget vårt, vi er med på å forvalte det og utvikle det, deltek på fagkonferansar og les *Norsklæraren*. Andre såg seg sjølv som noko dårlegare skodd. Gunnar har 30 studiepoeng norsk i fagkretsen, og er midt i det første året sitt som norsklærar. Han arbeider i team saman med andre, meir røynte lærarar, og seier rett ut at han har vore veldig avhengig av dei andre i høve til litteraturutval og planlegging: "[D]et ligg ikkje noko stor tenking bak det eg har gjort i år." Informanten Janne peiker på at det finst utdanningsmessige skilje blant dei som underviser i norsk i ungdomsskolen:

Eg er jo heldig, for eg har mellomfag i litteraturvitskap. Det hjelper veldig. For meg er det heilt uproblematisk. Eg kan lese ny litteratur og tenkje "yes", for eg har mykje bakgrunnskunnskap. Men eg trur det er ganske vanskeleg for andre lærarar som kanskje har ti vektal i norsk. Så det er klart det er utfordrande for nokre.

Janne legg såleis ikkje berre vekt på den generelle lærarekspertisen. Ho tenkjer tydeleg nok at det finst ein særleg *norsklærarekspertise*, og at denne ekspertisen i alle fall delvis byggjer på norskfagleg (eller her: litteraturfagleg) kompetanse og kunnskap. For å forstå relasjonane mellom informantane og meg i intervjusituasjonane, meiner eg at ekspertomgrepet i alle høve generelt sett kan vere eit brukbart utgangspunkt.

Bogner og Menz definerer eksperten slik:

An expert has technical, process and interpretative knowledge that refers to a specific field of action, by virtue of the fact that the expert acts in a relevant way (for example, in a particular organizational field or the expert's own professional area) (Bogner og Menz 2009, s. 54).

Her er det altså profesjonseksperthen som blir skildra, ikkje den fagleg-teoretiske eksperten. Alle lærarar har i større eller mindre grad alle desse kunnskapstypene som Bogner og Menz nemner, og det er vel grunn til å tru at dei lærarane som seier ja til å vere med i ei slik undersøking, har eit overgjennomsnittleg reflektert forhold til eigen praksis. Dei er ekspertar i sin profesjon. I denne undersøkinga er den kunnskapen som Bogner og Menz kallar "interpretative knowledge" som er særleg interessant, det vil seie kunnskap som rettar seg mot konkret handling, og som inneheld "(...) a range of quite disparate maxims for action, individual rules of decision, collective orientations and

patterns of social interpretation" (same stad). Grunngevingar for val av litteratur og val av undervisningsmåtar er vel nettopp det ein kan kalle handlingsmaksimar. Ein kan rekne med at dei aller fleste som seier ja til å delta i ei slik undersøking, har eit gjennomgåande høgt medvit kring handlingsmaksimane sine. Men desse handlingsmaksimane er altså "disparate" og usystematiske. Dei er til dømes ikkje alltid forankra i forskning og teoretisk kunnskap.

Bogner og Menz skildrar relasjonane som kan oppstå mellom intervjuar og informant ut frå korleis informanten ser på intervjuaren, og dei lister opp ulike typiske grunnhaldningar: Informanten kan sjå intervjuaren som "co-expert", "expert from a different knowledge culture", "layperson", "accomplice", "authority" eller "potential critic" (Bogner og Menz, 2009, s. 58 ff.). Det er sjølv sagt vanskeleg å fullt ut setje seg inn i korleis andre menneske oppfattar ein, men denne måten å sortere relasjonar på, kan vere eit nyttig hjelpemiddel. I mitt tilfelle må ein vel tru at informantane i dei fleste tilfella såg meg som ein med-ekspert, men kanskje òg ein autoritet eller ein potensiell kritiskar. Knappt nok var det vel nokon som såg meg som ein medsamansvoren eller som ein ekspert frå ein annan kunnskapskultur. Ettersom eg i førespurnaden til informantane opplyste om at eg sjølv inntil nyleg har arbeidd som norsklærer i ungdomsskulen, visste dei at eg kjenner skulen, kjenner faget og fagspråket, sjargongen, kvardagen som norsklærer, og er klar over kva utfordringar ein norsklærer står overfor. Dette vil etter Bogner og Menz gjerne føre til ein symmetrisk interaksjon mellom partane, og det kan òg føre til at informanten stiller intervjuaren motspørsmål (same stad, s. 68). Ein slik relasjon mellom intervjuar og informant kan vidare føre til at informantane tek for gjeve at intervjuaren har tilstrekkeleg relevant bakgrunnskunnskap til lett å kunne følgje dei i alt dei seier, og ein kan risikere at forklaringane ikkje blir særleg utdjupa. Ein symmetrisk interaksjon har såleis ikkje berre føremoner.

Sjølv om eg inntil nyleg har vore lærar, er eg ikkje norsklærer i grunnskulen *no*. Eg representerer derimot forskarverda og ein lærarutdannarinstitusjon. På den måten kan truleg nokre lærarar oppfatte meg som ein autoritet, kanskje til og med ein som på kritisk vis vil bedømme vala dei gjer og tankane dei gjer seg omkring eigen praksis. Ei slik oppfatning hos informanten er direkte uheldig for intervjusituasjonen, og ei slik haldning kan blokkere kommunikasjonen (Bogner og Menz, 2009, s. 69). Dette vart i svært liten grad eit problem i prosessen. Nokre lærarar kvitte seg litt til intervjuet, nokre kom til dømes med orsakingar om at dei ikkje hadde fått førebudd seg så godt, og at dei kanskje ikkje var dei rette til å snakke med om dette emnet. Informanten Randi sa fleire gonger at ho hadde vore spent på intervjuet, og at ho hadde grua seg, og ho virka også letta då vi avslutta intervjuet. Informanten Gerd spurte ein gong, truleg litt ironisk, om det var "rett svar" ho gav på eitt av spørsmåla mine. Ho hadde vel dermed ei slags førestilling om at eg hadde klart føre meg kva som er rett og gale i norskdidaktikken. Karl oppfattar seg sjølv som ein som står litt utanfor i kollegiet. På intervjutidspunktet nærma han seg pensjonsalder, og seier sjølv at "eg er gamal og tankane mine er passé, så det er no litt frå sidelina dette Men eg forstod at du var interessert i litt sånt gamalt òg?" Slike ting gjorde det viktig å vere open om kva intervjuar skulle brukast til, og opplyse om at eg kom til å anonymisere namna. I brevet som vart sendt til potensielle informantar, legg eg vekt på bakgrunnen min som norsklærer i grunnskulen, og eg skriv at bakgrunnen for undersøkinga er at eg

sjølv opplevde denne delen av norsklærargjeringa som vanskeleg og problematisk. Slik håpa eg å unngå at informantane på førehand skulle vente en "inkvisitor".

Men også ein motsett relasjon kan oppstå. Under prøveintervjuet opplevde eg nettopp å bli oppfatta som noko nær ein *lekmann* av informanten som var ein sær s røynd og reflektert lærar, eldre enn meg sjølv og med mykje lenger undervisningsrøynsle. Det same skjedde i møtet med ein av dei andre lærarane med lengst røynsle som lærar. Skildringa som Bogner og Menz gjev av relasjonen der informanten oppfattar intervjuaren som ein (velkommen) lekperson, passar godt til korleis eg opplevde denne situasjonen: "If the interviewer is welcome, the expert acts as someone with the didactic task of transmitting his or her experience, views and stores of knowledge" (Bogner og Menz, 2009, s. 63). Desse intervjusituasjonane fekk i høgare grad enn dei andre ein monologisk karakter, og det var tydeleg at desse lærarane meinte å sitje på verdifull didaktisk og norskfagleg kunnskap som eg burde lære av, og ta med meg tilbake inn i lærarpraksisen min ved høgskulen. Informanten tok ein slags mentorrolle overfor meg, kan ein seie. Bogner og Menz peiker på at ein fordel ved ein slik relasjon kan vere at informanten oppfattar intervjuaren som ufarleg, og ikkje i stand til å gjere "(...) strategic use of the information obtained (...) or put the interviewee in a position where she or he will have to justify his or her position (...))" (Bogner og Menz, 2009, s. 64). Ein unngår med andre ord ein situasjon der informanten går i forsvarsposisjon, det nærmar seg snarare det motsette. Resultatet av prøveintervjuet var då også godt; eg fekk detaljerte og grundige skildringar av lærarens praksis og tankar kring val av litteratur og undervisningsmåtar. Resultatet av det andre intervjuet var også godt, om enn ikkje riktig like utfyllande. Eit problem ved ein slik relasjon, er at han kan gjere intervjuet vanskeleg å styre i den retninga ein ønskjer. Informanten tek sjølv styringa, og vel sjølv ut kva han/ho meiner er viktig for informanten å få greie på (same stad, s. 69). Eg opplevde å måtte streve litt for å styre desse to informantane slik at eg kunne få dekt opp dei fleste temaa i intervjuguiden.

Alt i alt trur eg at informantane oppfatta relasjonen nokolunde jamn. Mange gav etter at intervjuet var ferdig uttrykk for at dette hadde vore nyttig for dei, at det hadde vore fint å få tid til å reflektere omkring desse temaa, og at dei sjeldan får tid til å drive med denne typen metarefleksjon i det daglege. Informanten Vibeke sa at ho tidlegare ikkje hadde tenkt på det å lese skjønnlitteratur som noko som skulle lærast. Dette hadde vi drøfta ein del i intervjuet, og ho syntes denne måten å tenkje på var interessant og gjevande.

Kva relasjon som oppstår mellom intervjuar og informant kan ein til ein viss grad påverke sjølv ved å medvite å gå inn i ei bestemt rolle. Bogner og Menz argumenterer for at ein som forskar bør prøve å gå inn i ulike roller alt ut frå kva epistemologiske interesser ein har, ein bør ha eit visst rollerepertoar. Det er ikkje alltid slik at den jambyrdige med-ekspert-rolla er den beste. Dei meiner at ein forskar godt kan prøve ut ulike strategiar for sjølvpresentasjon i ulike fasar av undersøkinga (Bogner og Menz, 2009, s. 70). Kvale og Brinkmann handsamar ulike intervjuformer; dei argumenterer mellom anna for at det i nokre høve kan vere nyttig å bruke ein konfronterande intervjustil for å tydeleggjere konflikter og makttilhøve, og vidare: "Det konfronterande intervju kan ha som formål å skape innsikt gjennom en dialektisk utvikling av motsetninger, slik tilfellet er i Sokrates' dialektiske og agonistiske

utspørring av sofistene, som fører til en grundig testet epistemisk kunnskap" (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 171). Det er altså ein fordel å kunne gå inn i ulike intervjuroller, velje strategi ut frå hensikta med intervjuet. Dette kan sjølvstøtt føre med seg etiske problemstillingar: Kan ein alltid velje ei konfronterande form? I kva grad kan ein seie at det å velje strategiar for sjølvpresentasjon er ei form for simulering? Det er vel heller ingen tvil om at det å skifte roller er svært krevjande og krev øving. Kva rolle ein får i ein slik samanheng er ikkje noko ein fullt ut kan styre sjølv heilt einsidig i og med at rollefordelinga er noko som skjer i interaksjonen mellom deltakarane i intervjuet. I prøveintervjuet eg skreiv om ovanfor, var til dømes informanten i svært stor grad med på å definere rollene, og som fersk intervjuar kunne eg vanskeleg velje andre roller enn den eg fekk tildelt av "motspelaren", altså rolla som lekmann. I dei andre intervjuar var nok rollefordelinga i større grad ekspert til ekspert. Eg valde i liten grad ein konfronterande stil i intervjuar. I ettertid har eg tenkt at det nokre gonger kunne vore ei føremon med ein meir konfronterande stil, men utan å bli oppfatta som provoserande. Det kunne kanskje fått fram interessante perspektiv. Då læraren Margrete fortalde følgjande om elevane sine litteraturval til fri lesing i norsktimane, kunne eg kanskje fått fram meir informasjon dersom eg hadde bruka ein konfronterande stil:

Ja, kanskje forfattarar som dei har høyrte om i tida, Stieg Larsson har jo vore lese, fleire aktuelle. Det som er saka då, er at dei må vise meg kva dei har tenkt å lese og eg forkastar veldig lite, men eg har sagt at dei ikkje behøver å lese direkte teikneseriar i desse timane, det må vere meir anna litteratur.

Her ville eg nok, dersom eg kunne gjort dette intervjuet i etterpåklokskapens lys, spurt: "Kvifor ikkje teikneseriar? Kan ikkje det vere like verdifullt som svensk krim?" Slik kunne eg ha fått fram meir eksplisitte estetiske grunngevingar og refleksjonar hos denne læraren. No kan eg berre konstatere at for akkurat denne læraren høyrer teikneseriar ikkje med til den lødige litteraturen. I mange av intervjuar finst det, noko eg vil komme tilbake til, eit spenningsforhold mellom omgrepa *gjenkjenning* og *framand*. *Gjenkjenning* eller *identifikasjon* og nærleik ser ut til å vere eit sentralt utvalskriterium for mange lærarar, medan "å bli presentert for eller gjort kjend med det ukjende" ser ut til å vere ei viktig målsetting ved litteraturundervisning for mange lærarar. Her er det potensielt ein motsetnad som det kunne ha vore interessant å angripe på meir sokratisk vis. Men det var ikkje eit poeng for meg å setje lærarane fast. I nokre intervju vart likevel motsetnaden mellom det framande og det kjende ganske grundig diskutert og reflektert.

I tillegg til rollekompetanse, bør ein intervjuar òg ha mange andre kompetansar. Olsen (2002, s. 90 ff.) går inn på ei rekkje ulike intervjukompetansar som metodelitteraturen nemner, mellom andre språkleg kompetanse, evne til å lytte, empatisk kompetanse og forvitenskap. Det er klart at alle desse kompetansane har mykje å seie for kva relasjon ein kan byggje. Den språklege kompetansen handlar mellom anna om å kunne stille forståelege spørsmål, og ikkje minst å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål (probe-kompetanse) for å få informanten til å produsere meir informasjon. Det siste krev òg evne til å lytte, godt minne, evne til å improvisere og å rive seg laus frå intervjuguiden for å følgje opp andre trådar i informantens forteljingar, men samstundes trådar som har relevans for prosjektets problemstilling og forskingsspørsmål. Eg meiner at eg i varierende grad har fått dette til. Dei fleste lærarane eg har snakka med, har vore glade for å få fortelje om kvardagen sin, og dei har komme inn på dei temaa eg har ønska å snakke om, utan at det har vore naudsynt for meg å stille

mange spørsmål. Eg er likevel ein nokså urøynt intervjuar, og har lita trening i faget frå før. Det er derfor svært sannsynleg at ein intervjuar med større røynsle hadde kunna fått meir ut av dei enkelte intervju. Ut frå føresetnadene, trur eg likevel at eg har fått relativt mykje ut av intervjusituasjonane. Eg opplevde til dømes aldri blokkeringar av noko slag, at lærarane ikkje var viljuge til å snakke om bestemte tema eller avviste dei problemstillingane eg ville diskutere som irrelevante.

2.4. Kvalitative intervju. Epistemologisk drøfting

Erfaringar, tankar, meiningar, vurderingar, kjensler og undervisningspraksis finst, og ein kan få sann kunnskap om dette mellom anna ved hjelp av det kvalitative forskingsintervjuet. At det er slik, er ein føresetnad for heile prosjektet mitt. Men denne sanne kunnskapen kan ein likevel ikkje sjå på som "reine" empiriske data – han er mellom anna eit resultat av fortolking, han er konstruert. Mats Alvesson og Kaj Sköldberg (2008) meiner at systematisk refleksjon, det vil seie fortolkingar av fortolkingane ein gjer seg, er naudsynt for å gje empirisk forskning av dette slaget verdi, og at kritisk gjennomgang av eigne fortolkingar av materialet og grundig refleksjon omkring korleis dette materialet er *konstruert*, er viktig. Steinar Kvale og Svend Brinkmann peiker på sju trekk ved den intervjubaserte kunnskapen: Han er produsert, relasjonell (eller intersubjektiv), samtalebaser, kontekstuell, språkleg, narrativ og pragmatisk (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 72). Kunnskapen blir skapt i møtet mellom intervjuar og den som blir intervju, og han er avhengig av intervjusituasjonen.¹¹ Det er langt frå gjeve at det som blir sagt på eit bestemt tidspunkt i ein bestemt kontekst kan forankrast i eit nokolunde stabilt "meningssenter" i personen som seier det. Det som blir sagt er ikkje alltid det same som det som blir tenkt, og det som blir sagt er heller ikkje alltid det same som det som blir gjort. Det vil mellom anna seie at kunnskap basert på kvalitative intervju ikkje er reliabel, ein får ikkje det same resultatet dersom ein gjentek intervjuet, og resultatata har følgeleg heller ikkje *direkte* overføringsverdi til andre situasjonar.

Sett med diskursanalytiske briller kan ein ikkje ut frå intervju at dette slaget seie noko om ein røyndom bakom. Det er situasjonen og dei språklege og diskursive reglane som avgjer kva som blir sagt i eit intervju, og ein kan ikkje gå ut frå at informanten har konsistente meiningar og oppfatningar (Alvesson og Sköldberg, 2008, s. 464 ff.). Det er opplagt at det informantane seier ikkje alltid kan forankrast i ei konsistent kjerne, eit subjekt som alltid er "einig med seg sjølv." Lærarane snakkar med mange røyser, dei brukar læreplanens språk, dei tek på seg ulike masker, dei lèt elevstemmene komme til orde, dei tilpassar seg situasjonen og svarar ut frå ei førestilling om kva samtalepartnaren tenkjer og ventar seg. Det er til dømes påfallande at lærarane i første rekkje forklarar val av litteratur ut frå kategorien "gjenkjenning", for så seinare i intervjuet å argumentere for litteraturundervisning meir generelt ut frå kategorien "nye perspektiv". Akkurat her er det ein diskrepans i fleire av intervju. I masteroppgåva si om litteraturundervisning i ungdomsskulen skil Ola Harstad mellom ideologiske og strategiske posisjoneringar. Lærarane har på den eine sida ideologiske førestillingar om litteraturundervisning og litteraturval, men er på den andre sida bundne av

¹¹ Intervjua i undersøkinga mi vart i all hovudsak gjort i ein skulekontekst. Gunilla Molloy skriv at det i ein skulekontekst ofte blir sett på som "(...) lämpligare att svara än att förbli tyst eller att säga att man aldrig tänkt på denna fråga" (Molloy, 2002, s. 93). Forholdet mellom det tenkte og det som blir sagt er derfor problematisk og usikkert. Molloy meiner at ei løysing på dette kan vere å la den intervju personene møte svare sine ein gong til i ein anna situasjon (s. 93). Eg møtte svært sjeldan dette problemet. Lærarane forsøkte i all hovudsak å svare så godt dei kunne. Kanskje finst her ein skilnad mellom norsk og svensk skulekultur? Eller kanskje vart spørsmåla eg stilte stort sett haldne for så ufarlege at det ikkje var noko problem å snakke om emna?

”forhåndsrestriksjoner som den enkelte lærer på en eller annen måte forholder seg til gjennom posisjonering” (Harstad, 2012, s. 20). Denne diskrepansen i svara kan vel nettopp vere utslag av på den eine sida ideologiske posisjoneringar (”slik bør det vere”), på den andre sida strategiske posisjoneringar (”slik gjer eg det faktisk under dei rådande omstenda”). Sjå avsnitt 2.5.1 for vidare diskusjon av omgrepet posisjonering.

Utgangspunktet mitt: at erfaringar, menningar og oppfatningar finst, og er mogleg å få tilgang til, er altså ikkje heilt uproblematisk. Dei intervjuar lærarane i undersøkinga har vidare i sjølve intervjusituasjonen ein viss avstand til så vel dei konkrete klasseromssituasjonane som planleggingsfasane, og kan dermed i ein viss forstand sjå praksisen sin utanfrå. Eg meiner det likevel er mogleg å bruke intervjuar for å seie noko om noko meir enn sjølve intervjuet og diskursen. James A. Holstein og Jaber F. Gubrium skriv til dømes om korleis ein kan sjå på det informantane (her ”storytellers”) fortel:

[T]he storyteller is not simply “making it up” as he or she goes along, either.... The respondent does not just “make things up” as much as he or she inventively, judiciously, and purposefully fashions a story that is “true to life” – faithful to subjectively meaningful experience – even as it is creatively, spontaneously rendered” (Holstein og Gubrium, 1995, s. 28).

Eit slikt syn er konstruktivistisk, men ikkje relativistisk – forteljinga er trass alt ”true to life”. Eg meiner denne grunnleggjande tillita er eit fornuftig og fruktbart teoretisk utgangspunkt. Det er i liten grad grunn til å tru at lærarane i intervjuar har framstilt seg som betre lærarar enn det dei faktisk er. Tvert om er forteljingane i høg grad prega av audmjukskap og reservasjonar. Typisk er utsegna til Randi som på spørsmål om ho undervisar samanliknande slik eit læreplanmål legg opp til at ein skal gjere, seier følgjande: ”Nei. Det har eg ikkje gjort. Vi har begynt å lage planar, eg og [namn på kollega], men vi har ikkje gjort det. Det må eg berre innrømme.” Det kan vere like stor grunn til å mistenke lærarane for koketteri som for framheving av seg sjølv som lærar, men stort sett finn eg ingen grunn til å mistenke lærarane for å vere falske, medvite gje gale opplysningar eller skjule eigne menningar og oppfatningar.

Eit interessant drag ved mange av forteljingane, er at lærarane låner elevstemmar. Dei gjengjev elevreaksjonar ved å bruke ungdommanes språk og ord, og nokre legg også om stemmeleiet når dei gjer dette. Desse ”sitata” har vore litt problematiske å transkribere, men dei er også noko problematiske å tolke. Det er ikkje mogleg å tolke utsegnene som relevant informasjon om faktiske elevreaksjonar, men det er kanskje mogleg å bruke dei til å seie noko om korleis læraren opplever (og vidareformidlar) elevreaksjonar, og kva det eventuelt kan seie om lærarens haldning til elevane sine. For å nærmare inn i dette, er det ikkje nok å lese transkripsjonane, ein må også høyre på opptaka. Ein slik analyse ligg utanfor ramma for dette arbeidet.

2.4.1. Generalisering

Føremålet med utvalskriteria er å sørgje for ei stor breidde i utvalet. Eg vil ikkje ut frå ei slik kvalitativ undersøking kunne seie noko generelt om til dømes kjønns- og aldersskilnader, forskjellar mellom lærarar ved byskular og skular på landet eller i drabantbyar osv. Trass i at kunnskapen kvalitative forskingsintervju gjev oss ikkje heilt utan vidare lèt seg overføre til andre situasjonar, konkluderer

forfattarane av *Tekstsamtaler* med at undersøkinga deira "(...) kan si oss noe viktig om det å være norsklærer for ungdom rundt årtusenskiftet og om norskfaget i den dagjeldende læreplanen" og at undersøkinga "kan bidra til å øke vår innsikt om norsklærerprofesjonen" (Kulbrandstad et al., 2005, s. 52). Altså meiner forfattarane at deira kvalitative undersøking, som ikkje på nokon måte er statistisk representativ, kan seie noko ganske generelt og universelt. Min ambisjon er tilsvarande å kunne seie noko som ikkje *berre* har lokal og partikulær relevans, men i alle fall finne ut noko som burde kunne ha overføringsverdi til andre situasjonar.

Spørsmålet om utval av, og talet på informantar er derfor viktig for dette prosjektet. Kor stort utvalet til saman bør vere for å kunne generalisere, er ikkje mogleg å finne eit enkelt svar på, og metodelitteraturen gjev heller ingen oppskrifter (jf. Olsen, 2002, s. 85). Innanfor grounded theory talar ein om såkalla *theoretical saturation* eller informasjonsmetting, det vil seie det punkt der ein ikkje lenger finn noko nytt i det materialet ein samlar inn. Her må ein vel rett og slett stø seg på ei eller anna form for *Fingerspitzengefühl* for å avgjere når ein har nådd dette punktet. Kulbrandstad et al. har ei generaliserande målsetjing med undersøkinga si, og dei brukar altså *ti* informantar. Svend Brinkmann og Lene Tanggaard meiner det bør vere ein grunnregel at det er "(...) bedre å gjennomføre relativt få intervjuer og gjennomanalysere disse" (Brinkmann og Tanggaard (red.), 2012, s. 21). Kvale og Brinkmann problematiserer kravet om at samfunnsvitskaplege forskingsresultat bør vere generaliserbare: "Hvis vi er interessert i generalisering, må vi imidlertid spørre, ikke om intervjuresultater kan generaliseres globalt, men om den kunnskapen som produseres i en spesifikk intervjusituasjon, kan overføres til andre relevante situasjoner" (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 265). Spørsmålet om generalisering blir dermed for upresist, ein må spørje om *korleis* ein kan generalisere. Kvale og Brinkmann meiner til dømes at ein kan gjere såkalla analytiske generaliseringar, det vil seie generaliseringar basert på ein assertorisk logikk, "(...) utvelgelses- og analysemetode" (same stad, s. 269). Ei analytisk generalisering føreset i alle høve at forskaren gjev grundige skildringar av konteksten og av sjølve intervjuprosessen. Forskaren kan sjølv ut frå dette argumentere for generalisering, eller han/ho kan overlata til lesaren å generalisere. Kvale og Brinkmann samanliknar slik analytisk generalisering med juridisk praksis, der ein analog føregåande sak kan skape presedens for den gjeldande saka (same stad, s. 267).

Med 18 informantar skulle utvalet ha ei nokolunde stor breidde, og det kan opne opp for mange ulike perspektiv på dei overordna spørsmåla. Avhandlinga vil såleis kunne setje lys på mange sider ved norskfaget, og dei spørsmåla som blir rørt ved bør kunne ha relevans for litteraturredidaktikken meir generelt.

2.4.2. Andre konsekvensar av metodeval

Ut frå eit slikt intervjumateriale som dette, er det ganske mykje som det *ikkje* kan seiast noko om. Det er vanskeleg å seie noko konkret om korleis lærarane underviser i litteratur, det gjev eit slikt materiale berre indirekte informasjon om. Materialet gjev heller ikkje grunnlag for å seie noko om korleis elevane opplever desse læraranes litteraturundervisning. For å kunne seie noko om dette, måtte eg i tillegg ha brukt meir etnologisk inspirerte innsamlingsmetodar: Observasjonar, spontane intervju, og eg kunne ha intervjuar elevar. Eg måtte ha valt å vere i lengre tidsrom ved eit mindre utval

skular. I ein tidleg fase av prosjektet var planen både å intervjuje lærarar og å observere dei i klasserommet. På den måten ville det vore lettare å avdekke inkonsekvensar mellom sjølvframstillingar og faktisk handling. Denne framgangsmåten er etisk sett noko problematisk, og ville heilt sikkert ført til større skepsis hos lærarane. Situasjonen og relasjonen mellom informant og forskar ville vorte betydeleg endra, og forskaren ville i større grad vorte sett på som kontrollør. Dette gjorde at eg heller ville utvide talet på informantar noko, og ikkje bruke observasjonsdata. Likevel vil eg argumentere for at lærarane sine praksisforteljingar også kan seie noko viktig om desse læraranes *praksis*. Refleksjonane og erfaringane til lærarane er viktig å vite noko om, og det er god grunn til å gje rom til lærarstemmene. I debattane om skulen generelt, og leseopplæringa spesielt, er den meinige lærarens stemme etter mi mening lite framme. I denne avhandlinga vil eg derfor sitere ekstensivt frå materialet. Det kunne vidare vore interessant å utvikle ei kvantitativ undersøking på bakgrunn av dette arbeidet, til dømes om litteraturutval eller oppfatningar om litteraturens plass i norskfaget.

2.5. Analyse og tolking

I det følgjande vil nokre grunnleggjande utgangspunkt og prinsipp for analysane og tolkingane bli gjort greie for. Ein del av omgrepa som eg kort presenterer her vil bli nærmare forklart i dei ulike analysekapitla. Teoretiske og metodologiske drøftingar og diskusjonar av sentrale omgrep vil såleis finnst fleire plassar i avhandlinga.

2.5.1. Overordna forskingsstrategi: Abduksjon

Det er svært relevant å sjå på tolkingar gjort med utgangspunkt i eit kvalitativt materiale med utgangspunkt i omgrepet abduksjon. Umberto Eco forklarar abduksjon som ei form for inferens eller slutning som i høg grad er knytt til kjensler eller intuisjon, og tolking av estetiske uttrykk vil kunne kallast abduktive slutningar:

At first glance abduction seems to be a free movement of the imagination, more endowed with emotion (more similar to a vague "intuition") than a normal decoding act (Eco, 1979, s. 132).

Abduksjon har i høg grad eit *oppdagingsaspekt*. I møte med kvalitative data handlar det ofte om å oppdage, eller snarare føreslå, mønster i materialet som kan vere med på å forklare det. Under forskingsprosessen vil desse hypotesane eller mønstra endrast. Abduktiv metode inneber altså

(...) att ett (ofta överraskande) enskild fall tolkas utifrån ett hypotetisk övergripande mönster, som , om det vore riktigt, förklarar fallet i fråga.... Under processens gång utvecklas dels det empiriska tillämpningsområdet successivt, dels justeras och förfinas även teorin (dvs. det föreslagna övergripande mönstret) (Alvesson og Sköldberg, 2008, s. 55).

Alvesson og Sköldberg skriv vidare at ein i ein abduktiv analyse kan kombinere den empirien ein har med anna teori som "(...) inspirationskälla för upptäckt av mönster som ger förståelse" (2008, s. 56). Pendling mellom empirisk materiale, eldre teoriar og teori- og omgrepsdanning ut frå empirien kjenneteiknar abduktive forskingsstrategiar. Denne pendelrørsla mellom overordna forståing (hypoteselaging) og tekst liknar hermeneutisk tolking. Medan induktive og deduktive forskingsstrategiar grunnleggjande sett er basert på lineær logikk, er abduksjon (og hermeneutikk) basert på spiralprosessar (Blaikie, 2007, s. 56 ff.).

Norman Blaikie skriv at abduktive forskingsstrategiar, i og med at dei fokuserer på forståing, tek med det som induktive og deduktive forskingsstrategiar lèt liggje, nemleg "(...) the meanings and interpretations, the motives and intentions, that people use in their everyday lives, and wich direct their behaviour (...)" (Blaikie, 2007, s. 90). Ein forskar som brukar abduktive strategiar går då frå desse kvardagsomgrepa til meir tekniske eller faglege skildringar av den sosiale røyndommen (same stad, s. 91). Blaikie hevdar at abduktive forskingsstrategiar baserer seg på idealistisk ontologi og konstruktivistisk epistemologi (same stad, s. 90). Det finst fleire variantar av idealisme og konstruktivisme, men her er det ikkje naudsynt å føre ein lengre vitskapsteoretisk diskusjon kring om moglege posisjonar. Det er tilstrekkeleg å slå fast at empirien for denne avhandlinga i stor grad består av ytringar om verda: meiningar, tolkingar, verbaliserte motiv og intensjonar, og at det er desse språklege representasjonane som er mogleg å seie noko om.

2.5.2. Intervju som tekst. Diskurs og posisjonering

Særleg analysane i kapittel 3 og kapittel 4 er inspirert av ei diskursanalytisk tilnærming til tekst. Diskursomgrepet er notorisk mangetydig, og er brukt på mange ulike måtar. Iver B. Neumann definerer diskurs slik:

En diskurs er et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett sosiale relasjoner (Neumann, 2001, s. 18).

Denne måten å bruke diskursomgrepet på er aktuell for denne undersøkinga, men kanskje unødig komplisert. Diskursen om norskfaget er ei rekkje utsegner og praksisar som er knytt opp mot utdanningsinstitusjonen. Eit utgangspunkt for diskursanalytisk forskning er at språket både er konstruert og konstruerande (Alvesson og Sköldberg, 2008, s. 465), og det er dei ulike språklege representasjonane av norskfaget som til saman, i ein viss forstand, *er* norskfaget. Utsegnene og praksisane finst på ulike nivå og dei har ulik status. Ein noko enklare definisjon av diskurs er at ein diskurs er ein særleg måte å snakke om og å forstå verda, eller eit aspekt av verda, på (Phillips og Jørgensen, 2002, s. 1). Denne enklare definisjonen er i denne samanhengen tilstrekkeleg presis.

Det ein som forskar har tilgang til, er ikkje det postulerte *systemet* som produserer utsegner og praksisar, men utsegns- eller praksisnivået. Om ein skal skilje ut ein diskurs, må ein då finne mønster i eit sett utsegner. Det er mogleg å snakke om ein diskurs om norskfaget, og kanskje ein diskurs om litteraturundervisning i norskfaget. Ettersom det finst ulike måtar å snakke om litteraturundervisning på, kan ein òg seie at det finst fleire ulike diskursar om litteraturundervisning som alle inngår i same diskursorden. Norman Fairclough etablerer eit hierarki mellom omgrepa diskurs, diskurstype og diskursorden. Omrepet diskurs brukar han om konkrete tekstar: "I shall use the term *discourse* to refer to discorsal action, to actual talk or writing (...)" (Fairclough, 2001, s. 24). Diskurstype brukar han om konvensjonar (eller sjangrar). Om diskursorden skriv han:

Discourse and practice are constrained not by various independent types of discourse and practice, but by interdependent networks which we can call "*orders*" – *orders of discourse* and *social orders* (same stad).

Som døme på korleis ulike diskurstypar kan inngå i fleire ulike diskursordenar, brukar han rettsforhandlingar og undervisning. I båe desse diskursordenane kan diskurstypen *samtale* inngå,

men på ulikt vis. I rettsforhandlingar har samtalen ei viktig "off stage"-rolle, men i klasserommet er samtalen ofte ein sentral aktivitet som er "(...) embedded within the discourse of the lesson" (same stad, s. 25).

Diskursar om norskfaget endrar seg over tid, dei blir påverka av andre diskursar og er innvovne i ei rekkje andre diskursar, til dømes nasjonalitetsdiskursar og meir generelle pedagogiske diskursar. Diskursane om norskfaget er ikkje lukka eller stivna, tvert om meiner eg at diskursane om norskfaget er i fluks: Det finst akkurat no ei stor mengd ulike representasjonar, og fleire konkurrerande posisjonar. Særleg analysane i kapittel 4 meiner eg vitnar om dette. At det i skrivande stund er ein pågåande revisjon av fagplanen for norsk er òg eit teikn på akkurat det. På andre tidspunkt har nok diskursen om norskfaget vore meir stabil og i mindre omfang gjenstand for diskusjon. 50-talets "vakkernorsk" (Moslet, 2009) var kan hende eit slikt relativt stabilt fagparadigme. Eit av dei slaga som står om norskfaget no, som ikkje blir tema her, dreier seg om nynorskens plass i undervisninga, og om talet på karakterar. Karakterdebatten har steile frontar på både sidene, får etter måten stor merksemd i media, og kan truleg skugge for andre konflikthar og problemområde. Ein pedagogisk diskurs om vurdering, om samsvar mellom kompetansemål, vurderingsmåtar og formell vurdering og karaktersetting, blir voven inn i ein målpolitisk diskurs. Debatten om sidemålsskarakterar er vidare knytt opp til ein meir generell diskusjon om såkalla emnetrengsel i faget og om arbeidsvilkåra til norsklærarane, og er altså såleis òg så blanda inn i ein diskurs som handlar om arbeidstid. Området samansette tekstar er eit anna konflikthar i den norskfaglege diskursen. Òg så dette må sjåast i samanheng med emnetrengselen: kva er eigentleg kjernen i faget?

Med eit diskursanalytisk omgrep er det ulike *språklege representasjonar* av norskfagets litteraturdel som er denne undersøkingas gjenstand. Intervjua er det viktigaste materialet, og det er analysen av dei som utgjer kjernen i avhandlinga, men òg læreplanar og faglitteratur om litteraturpedagogikk og -didaktikk er viktige kjelder for å finne fram til representasjonar av litteraturundervisning. Forholdet mellom dei representasjonane som finst i intervjumaterialet og dei offisielle representasjonane i læreplanane blir fleire gonger gjenstand for diskusjon. Desse to tekstane: intervjua og læreplanane, har vidt forskjellig status. Læreplanen har forskriftsstatus, og lærarane som eg har snakka med er dermed forplikta til å på ein eller annan måte tolke, forstå og gjere om til konkret didaktisk praksis det læreplanen seier. Men lærarar er på ingen måte passive mottakarar av læreplanen, dei tolkar han og omset formuleringane i planen til praksis, og det er nok grunn til å tru at avstanden mellom læreplanens intensjon og gjennomført undervisning kan vere ganske stor enkelte gonger. Ein av konklusjonane til Ola Harstad er at det "(...) til enhver tid er store deler av lærerstanden som ikkje benytter gjeldende læreplan i særleg stor grad, når det gjelder val av litteratur" (Harstad, 2012, s. 63).

Det er ikkje noko ein-til-ein forhold mellom representasjon og handling (Neumann, 2001, s. 51). Dei språklege representasjonane (intervjua og læreplanane) gjev altså prinsipielt ingen sikker kunnskap om handlingsnivået. Men det er, som nemnt, likevel ikkje grunn til å tvile på at dei lærarane fortel om eigen praksis på ein eller annan måte er forteljingar om erfart røyndom. Det er samanheng mellom språk, ideologi og diskurs på den eine sida og handling på den andre. Eit særleg verdsbilette, bestemte måtar å snakke om fenomen på, vil òg kunne ha noko å seie for korleis ein handlar:

”Different social understandings of the world lead to different social actions, and therefore the social construction of knowledge and truth has social consequences” (Phillips and Jørgensen, 2002, s. 6).

Lærarars språklege konstruksjonar av faget er i eit slikt lys ein mogleg inngang til å forstå meir av kva som faktisk går føre seg i skulen, sjølv om eit intervjumateriale gjev eit anna bilete enn til dømes observasjonar. Læreplanforskarer Ivor F. Goodson argumenterer for at (historiske) læreplanstudiar også bør ta tak i lærarars oppfatning og bruk av planane. Metoden han føreskriv for dette er biografisk. Ved å kartlegge lærarars livshistorie, kan ein undersøke korleis lærarar handlar over tid, og korleis dei gjer val og handlar innanfor eksisterande sosiale strukturar. Goodson seier mellom anna at

(...) vi måste veta åtskilligt mera om lärares egna prioriteringar om vi vill förstå lärares utveckling och deras syn på t. ex. läroplansförändringar. Först då kan förändringarna ges en form som stämmer med villkoren för de lärare som ska genomföra dem (Goodson, 1996, s. 20. Jf. òg Kulbrandstad et al., 2005, s. 42).

Det kvalitative forskningsintervjuet femner ikkje like breitt som livshistorier. Intervjua eg har gjort dekkjer til dømes lite av læraranes liv utanom skulen, og endringar og vendepunkt i karrieren er berre tematisert av nokre få informantar. Men intervjua gjev derimot relativt god informasjon om korleis lærarane oppfattar og operasjonaliserer læreplanen, korleis sosiale strukturar (skulekultur) og faglege og andre diskursar verkar inn på val og haldningar hos den einskilde læraren, og korleis lærarane posisjonerer seg i høve til ulike diskursar og konfliktområde. Til akkurat dette meiner eg intervju er betre eigna enn livshistorier, og intervjua gjev eit høgare presisjonsnivå. Det metodane har felles, er at det er læraranes eigne stemmer og forteljingar som er i sentrum. Gjennom intervjua med det trass alt nokså einsarta utvalet av informantar, kom det likevel fram at variasjonane i tilnærminga til litteraturundervisning kan vere svært store, og at skilnadene mellom ulike skulekulturar kan vere nærmast systematiske. Innanfor den norskfaglege diskursen kan lærarar posisjonere seg eller bli posisjonert på mange ulike måtar (sjå kapittel 4). For å få fram slike variasjonar i den pedagogiske røyndommen, er kvalitative intervju særleg godt eigna (jf. Kulbrandstad et al., 2005, s. 42).

I ein del av analysane lånar eg nokre tankar og omgrep frå diskursanalytisk teori, men gjer ingen eigentleg diskursanalyse, verken a la Foucault eller slik Norman Fairclough føreskriv. Ein diskursanalyse av eit felt, eller ein diskursorden, til dømes diskursen norskfaget, krev eit langt breiare tekstutval enn det som ligg til grunn for analysane mine. Likevel meiner eg at dei tekstane eg har valt, 18 lærarstemmar og læreplanar frå fire tiår, kan gje eit blikk inn i meir overordna posisjonar innanfor diskursen om norskfaget. I intervjua kan ein finne spor av andre diskursar, og av ulike makttilhøve og kampar. Ein diskursanalytisk framgangsmåte gjer det noko lettare å systematisere utsegnene til lærarane. Ein kan så å seie relatere dei individuelle utsegnene til større diskursive system, og sjå dei som freistnader på posisjoneringar innanfor desse. Lærarane gjer vurderingane sine, og dannar meiningar om undervisning og skule på bakgrunn av eigne røynsler i klasserommet, men òg på bakgrunn av utdanningsballast, læreplanformuleringar, formidla forskning, medieoppslag, politisk ståstad, sosial bakgrunn og dialogar med kollegaer. Meiningsdanning er eit svært samansett

fenomen, og både eksisterande strukturar av ulike slag, skulekulturar til dømes, og læraranes innarbeide vanar (habitus?) er med på å forme praksis og oppfatningar av praksis.

Læraranes posisjoneringar slik dei kjem fram i intervjumaterialet har ikkje same status som retoriske innlegg i ein fagdebatt eller ein skolepolitisk debatt, dei er meir å rekne som utprøvande forsøk på å skape samanheng i eit uoversiktleg terreng. Desse posisjoneringane byggjer sjølvstøtt på den einskilde lærarens ideologiske og faglege standpunkt, men desse er igjen forma av den faglege bakgrunnen deira, av generelle kulturelle straumdrag i tida, av diskursens andre nivå. Med Sigmund Ongstad kan ein seie at omgrepet posisjonering gjev rom

(...) både for den forestilling at ytreren selv velger sitt sted bevisst og villet, dvs er agent for sin egen handling og for forestillingen om at menneskets ytringer er belagt med forhåndsrestriksjoner, lagt ned i ytringssystemene.... En kan derfor godt si at en ytrer (aktivt) posisjonerer seg så vel som at en sjanger eller ideologi delvis (forhånds-)posisjonerer en ytrer (Ongstad, 1997, s. 161).

Posisjoneringsbegrepet som Ongstad skriv fram her, er meir eigna til å forstå eit slikt intervjumateriale med enn til dømes retorisksbegrepet. Dersom ein definerer retorikk som intensjonelt språkbruk, altså språk som skal overtyde ein motpart i ein debatt, er ikkje lærarytringane i denne undersøkinga retoriske. Det er vel rettare å seie at det som skjer i intervjuet er utprøvingar av posisjonar, forsøk på å skape heilskap og retning, dei er tolkingar av eit landskap som er forma av mange ulike aktørar. Lærarane posisjonerer seg innanfor dei norskfaglege diskursane på den måten at dei (meir eller mindre informert) tek stilling til ulike spørsmål om fagets grunnleggjande, innhald og form. I intervjuet går lærarane i dialog med ulike førestillingar om kva norskfagets litteraturundervisning skal vere, dei går altså inn i nokre dei ulike diskurstypene som finst innanfor norskfagets diskursorden, og dei lèt seg vidare posisjonere. Læreplanen trer fram som den viktigaste teksten i diskursen som lærarane prøver sine posisjoneringar mot, han er eit felles referansepunkt i landskapet, men samstundes er lærarane i stadig dialog med andre tekstar som ikkje er like lette å identifisere som einskildtekstar eller ytringar; eg tenkjer her på forskingsresultat, begrep og undervisningsstrategiar som er utarbeidd av fagfolk på forskarnivået, diskusjonar i kollegiet og meir allmennkulturelle debattar om til dømes medieutvikling. Norskfaget som diskursorden rommar med andre ord mange og ofte motstridande røyster, fleire diskurstypar som regulerer eller genererer ytringar.

2.5.3. Læreplanen som tekst

Den viktigaste teksten i denne analysen er intervjuet. I utgreiinga over har eg gjort greie for nokre epistemologiske og analytiske problem som er knytt til intervjuet som tekst. Her følgjer nokre merknader om læreplanen som tekst. Læreplanane er ikkje det viktigaste materialet i analysane, men danner bakgrunn for analysane av intervjumaterialet. Det er derfor naudsynt å seie noko om dette her.

Læreplanar er prinsipielt svært kompliserte tekstar. Det er tekstar som ikkje kan forankrast i ein bestemt forfattar, formuleringane er komne til over tid, og mange har hatt eit ord med i laget før dei

endelege formuleringane blir vedtekne. Vidare er mottakarane mange: lærarar og skuleleiarar, byråkratar i kommunane, men òg foreldre. Alt dette har noko å seie for korleis språket i læreplanane er. Læreplanar skal vidare fungere på ulike nivå: politikarar forventar at planane skal fungere som styringsdokument, det vil seie: sett frå politisk hald skal læreplanane gje skuleutviklinga ei retning, og fagleg sett skal dei legitimere eit visst fagleg innhald. Samstundes skal læreplanane gje dei som planlegg konkret undervisning, lærarar og skuleleiarar, nokre forstålege og brukbare rammer å operere innanfor; dei skal gje stønad for den konkrete, daglege, undervisninga.

Med omgrep frå læreplanteori, kan ein seie at denne avhandlinga på den eine sida undersøker den formelt vedtekne læreplanen, på den andre sida den oppfatta læreplanen (Gundem, 2008). Intervjua gjev mange døme på at det finst mange ulike måtar å oppfatte den formelt vedtekne læreplanen på. Den erfarte læreplanen, altså "den som elevene erfarer og opplever gjennom undervisning og læring" (Gundem, 2008, s. 26), er ikkje gjenstand for denne undersøkinga.

Læreplanen som tekst kan forståast på mange ulike nivå. For denne undersøkinga er læreplanens representasjon av den norskfaglege diskursen, tekstomgrepet og ulike omgrep om lesing, litteratur og kultur det sentrale. Det vil seie: kva seier læreplanen om lesing, litteratur, tekst og kultur? Kva ord blir nytta i samband med kompetansemål om lesing og litteratur, og korleis er formåla med fagets litteraturundervisning formulert? Analysane av den formelt vedtekne læreplanen er kritisk-hermeneutiske: Analysane meiner eg kan seie noko om kva faglege og politiske oppfatningar av lesing og litteratur som er materialiserte i læreplanen, og kva oppfatningar og posisjonar som er nedtona. Læreplantekstane inneheld, og er bygd opp rundt, fleire problematiske omgrep. Eit døme kan vere kulturomgrepet slik det blir presentert i den nyaste planen for norskfaget. Dette kulturomgrepet er i alle fall dobbelt, og det er mogleg å argumentere for at kulturomgrepet (saman med omgrepet *tekst*) fortrengjer litteraturomgrepet. Desse språklege prioriteringane i læreplanteksten er med på å usynleggjere skjønnlitteraturen i norskfaget. Kva faglege og politiske vurderingar ligg bak?

Samanhengen mellom læreplanens politiske funksjon (legitimering av innhaldet), programmatisk funksjon (produksjon av innhald) og praktiske funksjon (dei konkrete rammene planen gjev for undervisning) (Gundem, 2008, s. 59) er komplisert og samansett. Kva har det til dømes å seie for den praktiske undervisninga at norskfaget på eit overordna føremålsnivå (legitimering) skal vere eit identitetsfag og eit fag for "dannelse" som det står i føremålsformuleringane?

Læreplanen, og diskursen om norskfaget, er prega av internasjonale utdanningspolitiske straumdrag. Dette blir tematisert fleire stader i avhandlinga, særleg i kapittel 3. Ved å samanlikne planane frå 1974, 1987, 1997 og 2006 reflekterer analysane også ulike historiske fagkonsepsjonar. Norskfaget som konstruksjon har endra seg mykje på 40 år, men det lèt seg gjere å finne nokre tema og konfliktliner som går att gjennom alle planane. Vektinga av ulike tema og innstillinga til innhald,

føremål med faget og arbeidsmåtar vekslar mykje over tid. Dette gjeld òg leseomgrepet og den rolla litteraturundervisninga er tiltenkt i norskfaget som heilskap.

I førebuinga til intervjuet opna eg opp for at lærarane kunne bringe inn eventuelle lokale planar som var styrande for norskundervisninga. Dette fekk eg ingen døme på, og ingen av lærarane refererte til kommunale heilskaplege planar som dei bruka aktivt i undervisningsplanlegginga. Det gjev grunn til å tru at lærarane brukar den sentrale læreplanen som utgangspunkt, og at det ikkje er gjort noko større formell lokal planlegging og tilpassing av læreplanen, eller at lokale planar ikkje er ordentlig innarbeida i dei ulike lærarkollegia. Kunnskapsløftet gjev etter måten vide fullmakter til eventuell lokalt planmakeri, men det kan altså sjå ut som at heile arbeidet med å operasjonalisere den sentralgjevne planen og tilpasse han til lokale forhold, er overlate til den einskilde læraren, eller i beste fall det einskilde lærerteamet. I alle fall verkar det å vere slik i dei kommunane eg har vitja. Konkretiseringa og iverksetjinga av den sentralgjevne læreplanen ser altså ut til å vere ein sak for einskildlærarar, og det blir dermed viktig å undersøke nettopp einskildlærarar sin tolking av læreplanen for å få ei forståing av kor stor spennvidd det kan vere i *oppfatta* læreplan. Det blir tydeleg særleg i kapittel 4 at det innanfor dei same rammene: identisk læreplan, like lærebøker, lærarkollegium med samsvarande utdanning likevel kan vere rom for at lærarar eller team av lærarar konstruerer vidt forskjellige norskfag.

Den generelle delen av læreplanen, som er vidareført frå R-94 og L97, er framleis gjeldande. Den generelle planen er ei utdjuping av føremålsparagrafen for skulen, og "(...) inneholder det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og vidaregåande opplæring" (Udir, 2011, upag.). Denne vart ikkje nemnt i intervjuet, og er truleg ikkje mykje bruka av lærarar i planleggingsfasen. Det er vel strengt teke ikkje grunn til å tru at dette dokumentet blir lese av lærarar flest i stor utstrekning. I det daglege planleggingsarbeidet er det kompetansemåla i Kunnskapsløftet lærarane brukar, og det var dei konkrete kompetansemåla, og dei grunnleggjande ferdigheitene, som lærarane først og fremst refererte til i intervjuet. Den generelle delen av læreplanen har eg såleis ikkje drege inn i analysearbeidet i særleg stor grad. Men det er mogleg å påvise fleire spenningsfelt i den generelle delen som kan finnast att i diskursen om norskfaget. Gundem peiker på følgjande motsetnader i den generelle læreplanen. Planen er

- orientert mot både danning *og* kompetanse
- orientert mot både verdier *og* resultater
- både progressiv *og* restaurativ
- både nasjonal *og* internasjonal
- støttende når det gjelder kulturelle tradisjoner, *og*
- samtidig forpliktet til å fremme ny teknologi (Gundem, 2008, s. 61-62)

Gundem forklarar desse motsetnadene ved at planen står med eitt bein ein i tysk-skandinavisk didaktikk-tradisjon som tradisjonelt legg større vekt på overordna prinsipp, det andre i ein anglosaksisk curriculum-tradisjon som er meir pragmatisk (jf. avsnitt 1.4.2 her). Kunnskapsløftet tek slik eg ser det steget nesten heilt over i det pragmatiske. Sjølv om både nasjonal kulturarv og danning er nemnt i planen, er det til dømes klart at Kunnskapsløftet er meir orientert mot kompetanse enn

danning. Men, som eg kjem nærmare inn på andre stadar, er *danning* i denne samanhengen å forstå som ei allmenn, kulturell danning. Det er mogleg å oppfatte dannelsingsomgrepet på ein slik måte at det ikkje står i motsetnad til kompetanse. Eit moderne dannelsingsomgrep må truleg i staden relaterast til omgrep som kompetanse og critical literacy (jf. Smidt, 2011). Sjølv om det altså går an å argumentere for at motsetnadene til ein viss grad er konstruerte, er likevel diskursen om norskfaget også etter Kunnskapsløftet i svært stor grad strukturert rundt slike motsetnader: Skal til dømes lesinga i norskfaget først og fremst vere orientert mot ferdigheitsutvikling, eller skal lesinga først og fremst handle om å formidle kulturarven, og byggje ein nasjonal identitet?

Gjennom ein analyse av biletet læreplanane, særleg Kunnskapsløftet, gjev av norskfaget, kjem eg i kapittel 3 fram til tre utfordringar som eg meiner litteraturundervisninga i norskfaget står overfor: kulturalisering, nytte- og ferdigheitsdiskursen og nye media. Desse utfordringane kan ein sjå på som ulike diskursar som på forskjellige måtar verkar inn på, og former, diskursen om norskfaget. I tillegg identifiserer eg to hovudkategoriar av legitimeringsstrategiar i den fagdidaktiske litteraturen. Desse kan vi kanskje kalle legitimeringsdiskursar, det vil seie måtar å argumentere for at litteraturundervisning er viktig eller naudsynt på. Lærarar og skulekulturar tek på ulikt vis del i, og posisjonerar seg på fleire ulike måtar i diskursen om norskfaget, og det finst døme på til dels svært ulike posisjoneringar i materialet. Innanfor diskursen om norskfagets litteraturundervisning finst det ulike motsetnader, konflikhtar, skinnkonflikhtar og dikotomiar, og eg freistar å kartlegge korleis denne diskursive slagmarka ser ut med utgangspunkt i desse 18 læraranes stemmer. Norman Fairclough slår fast at ein som freistar å analysere diskursive prosesser alltid er ein insider eller "member" (Fairclough, 2001, s. 139). Slik er det her òg: Som lærar og forskar innanfor feltet, er eg uunnåeleg del av det eg prøver å analysere.

I den norskfaglege diskursordenen finst det andre viktige tekstar som kunne vore dregne inn i ein analyse. Fagbladet *Norsklæraren* kan ein sjå som ein møteplass mellom ulike diskursive nivå i den norskfaglege diskursen, ein stad der ulike posisjoneringar blir prøvd ut. I bladet skriv lærarar i skulen, særleg i den vidaregåande skulen, men òg forskarar, og bladet blir òg lese av desse to gruppene, og kan dermed fungere som ein kanal mellom diskursens forskingsnivå og skulenivået. Bladet har omlag 2000 abonnentar fordelt på alle utdanningsnivå. Det er altså ei svært stor mengd norsklærarar som *ikkje* les bladet. Det er vanskeleg å seie noko sikkert om kor stor rolle tidsskriftet spelar, men Landslaget for norskundervisning og *Norsklæreren* var bådø referansar for nokre få av dei lærarane som verka å vere mest toneangjevande ved den læreplanvelvillige skulen i denne undersøkinga.

2.5.4. Omgrepsstyrte analysar

Analysane fokuserer heile vegen på språk og språkbruk, og eit av utgangspunkta for analysane er dei omgrepa som dannar grunnlag for problemstilling og forskingsspørsmåla (jf. avsnitt 1.3.): diskurs, fagleg kerne, danning, kanon og litterær kompetanse. Desse omgrepa er langt frå eintydige, og alle tre er døme på det Mieke Bal vil kalle for *travelling concepts*. Omgrepa er i seg sjølv ideologiske og politiske så vel som faglege, og bruken av dei ber i seg ulike pedagogiske verdiar og utdanningspolitiske konflikhtar. I dette ideologiske rommet er heller ikkje forskaren berre nøytral observatør, og eg peiker etter kvart ut nokre problemfelt som eg meiner noko om. Nokre av desse

faglege omgrepa er i varierende grad ein del av dei intervjua lærarane sine eigne forståingsrammer. Omgrep som kanon og danning er vanlege ord for menneske som arbeider i skulen, dei inngår i alle fall i norsklærarens vokabular. Omgrepet "litterær kompetanse" viste seg å vere lite kjend mellom informantane, men lærarane har likevel ei førestilling om kva det er å lese litteratur. I lys av den abduktive forskingsstrategien, kan ein seie at eg forsøker å setje lærarane sine ytringar inn i ei fagleg-omgrepsleg ramme, men ettersom lærarane må sjåast på som ekspertar (jf. argumentasjonen over), skulle ein ikkje vente ein altfor stor avstand mellom dei omgrepa lærarane sjølve forstår verksemda si ved hjelp av, og dei omgrepa eg som forskar brukar. Samstundes er det grunn til å minne om at den ekspertisa læraren har ikkje er ein teoretisk og omgrepsbasert ekspertise, men ein handlingsretta, situasjonell ekspertise, der faglege og teoretiske merkelappar ikkje alltid er naudsynnte. Jerome Bruner peiker på at ein for å forstå pedagogisk praksis i skulen òg må forstå "(...) the folk theories that those engaged in teaching and learning already have" (Bruner, 1996, s. 46). Både lærarar og elevar har altså slike teoriar om kva undervisning og læring er. Slike teoriar eller modellar er gjerne umedvitne eller i alle fall ikkje alltid artikulerte (Gee, 2005; Penne, 2012b). James Paul Gee brukar omgrepet "Discourse models" om dette:

"Discourse models" are "theories" (storylines, images, explanatory frameworks) that people hold, often unconsciously, and use to make sense of the world and their experiences in it. They are always oversimplified, an attempt to capture some main elements and background subtleties, in order to allow us to act in the world without having to think overtly about everything all at once (Gee, 2005, s. 59 ff.).

2.5.4.1. Omgrep som miniteoriar

Omgrep kan, hevdar Mieke Bal, vere svært produktive i ein vitskapeleg samanheng. Dei er i seg sjølv miniteoriar, og er grunnleggjande viktige for intersubjektiv forståing. Omgrepa kan vere verktøy som, dersom dei er eksplisitte, og definerte "(...) can help to articulate an understanding, convey an interpretation, check an imagination-run-wild, or enable a discussion, on the basis of common terms and in the awareness of absences and exclusions" (Bal, 2002, s. 23). Eit omgrep er slik sett meir enn berre eit ord eller ein etikett som skildrar eit eller anna saksforhold. For omgrepet "(...) distort, unfix and inflect the object" (Bal, 2002, s. 22). Det gjer altså noko med det vi studerer. Danningsomgrepet er eit veldig tydeleg døme på eit omgrep som det er, og har vore, mykje diskusjon omkring. Bal meiner at nettopp dette kjenneteiknar omgrep: Dei er "(...) important areas of debate" (Bal, 2002, s. 27). Men for å kunne fungere på denne måten må det vere ein viss konsensus omkring omgrepet; ikkje i den forstand at ein er einig om innhaldet i omgrepet, men at ein er einig i "(...) the basic rules of the game" (Bal, 2002, s. 13). Den forståinga av danningsomgrepet som eg kort gjorde greie for i kapittel 1 svarar neppe fullt ut til den forståinga lærarane som brukar omgrepet har, men dei brukar det likevel på ein måte som ikkje bryt fullstendig med den meir filosofiske, teoretisk funderte omgrepsbruken. Omgrep kan vanskeleg bli nytta på nøyaktig same vis, dei blir stadig definerte på nytt, dei vandrar mellom fagområde, dei er knytte til problem, og dei er altså aldri berre merkelappar på eit objekt.

Bal legg vekt på kva som skjer med omgrep når dei vandrar mellom disiplinar, forskarar, historiske periodar og geografisk skilde akademiske samfunn (Bal, 2002, s. 24). Mange omgrep gjennomgår dramatiske endringar over tid. Som døme nyttar ho hybriditet, som har vandra frå biologien, der det

hadde rasistiske overtonar, via Mikhail Bakhtins teoriar og over til postkoloniale studiar, der det er nytta for å skildre positive trekk ved postkolonial diversitet (same stad). Ei slik reise handlar mellom anna om forhandlingar, revurderingar og transformasjonar. Bal skisserer fleire ulike reiseruter; reisa kan gå mellom vitskap og kultur, mellom objekt og teori og mellom disiplinær. Til dømes vil det ein studerer verkar inn på dei omgrepa ein brukar for å analysere dei med, Bal seier at ein må tillate objekta å "speak back" (same stad, s. 45) – og dermed setje både teori og objekt i rørsle.

Kanonspørsmålet kan sjåast i samanheng både med kulturaliseringsdiskursen og nytte- og ferdigheitsdiskursen. Omgrepa *literacy* og *litterær kompetanse* blir drøfta i lys av nytte- og ferdigheitsdiskursen (særleg i kapittel 6). Danningsomgrepet er eit svært samansett og vanskeleg omgrep å bruke; det er til dømes vesentleg å vite om ein snakkar om formale danningsteoriar (som igjen kan setjast i samanheng med ferdigheitsomgrepet) eller om ein snakkar om materiale danningsteoriar (som kan setjast i samanheng med kanonomgrepet). Omgrepa blir presenterte og diskuterte på ulike måtar og frå ulike vinklar utover i avhandlinga.

Analysane av lærarstemmane blir på denne måten teori- eller kanskje snarare omgrepsstyrte, i det eg les materialet opp mot denne bakgrunnen. Her står eg såleis langt frå prinsippa til grounded theory, der ein lét omgrepa og teorien gro fram frå empirien. Avhandlinga er likevel empirinær, og læraranes forteljingar får stor plass i framstillinga, både indirekte og direkte gjennom sitat frå transkripsjonane. På denne måten meiner eg at analysane er opne for variasjonar og detaljar i empirien, samstundes som dei teoretiske og omgrepsmessige drøftingane i alle fall delvis har funne stad før analysane av det empiriske materialet.

2.5.5. Refleksiv metodologi

Den tolkande og analytiske handsaminga er inspirert av Alvesson og Sköldbergs (2008) konsepsjon av refleksiv metodologi. Alvesson og Sköldberg meiner forskingsprosessen har minst fire ulike, men samanhengande nivå: interaksjon med det empiriske materialet, (hermeneutisk) tolking, kritisk tolking og sjølvkritisk og språkleg refleksjon. Interaksjonen med det empiriske materialet er ikkje teorifri – og her ligg ikkje til grunn nokon idé om reine, empiriske data. Alt er alltid allereie tolka, og intervjumaterialet er konstruert kunnskap. Læraranes praksisforteljingar blir som sagt vigd god plass i denne avhandlinga, og får i nokon grad tale for seg sjølv. Men ei hermeneutisk tolking av empirien er naudsynt: Kva ligg bakom det lærarane seier? Finst her ei "djupare" mening? Er her samanheng eller er forteljingane prega av motseiingar? Kva blir sagt, kva blir utelate? Kva metaforar forstår lærarane praksis ved hjelp av? Eit døme på ein slik metafor er ordet "fengje", som fleire av lærarane brukar når dei snakkar om tekstutval. I hermeneutisk tradisjon er pendlinga mellom heilskap og del viktig. Her kan ein sjå intervjuet, dei einskilde praksisforteljingane som del, medan heilskapen er utdanningssektoren og den politiske sfæren. Det handlar om å lese og forstå kva lærarane seier mot ein utdanningspolitisk og fagleg bakgrunn, til dømes nytte- og ferdigheitsdiskursen. Men også kvart enkelt intervju kan ein lese på denne måten: kvar ytring er del av ein større tekstuell samanheng. Analysen og tolkinga av intervjuet har òg eit klart kritisk element: Kvifor gjer lærarane som dei gjer, og kva er det som styrer vala og vurderingane deira? Kvifor nyttar ikkje lærarane i større grad den fridomen dei har? Spørsmåla om norskfagets innhald, kanon og danning har ideologiske og politiske sider.

Det refleksive oppstår "(...) genom att de olika elementen eller nivåerna spelas upp mot varandra" (Alvesson og Sköldbberg, 2008, s. 492). Allereie i utgreiinga over, om gjennomføringa av intervju og kvalitative intervju epistemologiske status, meiner eg å ha starta diskusjonen mellom ulike nivå: Her vart til dømes det empiriske materialet diskutert i samband med sjølvkritikk og språkleg refleksjon (rollefordeling, forventningar, omsettingsproblematikk). Denne eklektiske, opne og samansette måten å tenkje omkring forskingsprosessen på, finn eg nyttig og opnande for nye innsikter.

2.6. Nokre merknader om etikk

Alle ledd i eit intervjubasert forskingsprosjekt er knytt til etiske og moralske spørsmål. Det er heilt klart viktig å gje informantar god informasjon om prosjektets føremål, og det er opplagt at spørsmål om konfidensialitet må takast omsyn til. Men også transkripsjonsfasen (å transkribere på ein lojal måte), analysane og rapporteringa av forskingsresultata er omfatta av etiske problemstillingar (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 80 ff.).

Prosjektet er meldt inn til personvernombudet for forskning. Informantane og skulane er anonymiserte i avhandlingsteksten, og informantane vart informert om prosjektet via brev lagt ved e-post (vedlegg 1) og munnleg. Sjølv om informantane er anonymiserte, er det mogleg for den einskilde informant å kjenne seg igjen i framstillinga dersom han eller ho hugsar kva vi samtala om eller ut frå annan informasjon, til dømes om skulestorleik. I nokre av analysane tek eg ein kritisk posisjon overfor lærarrøystene. Dette er etisk sett noko problematisk av fleire grunnar. Sjølv om eg meiner lærarane prinsipielt kan sjåast på som ekspertar, og at mange av lærarane oppfatta meg som medekspert då vi snakka saman, er ikkje forholdet mellom lærar og forskar symmetrisk heile vegen. Dei måtte førebu seg til intervjuet midt i ein travel lærarkvardag, medan eg møtte dei med ein stor teoretisk ballast. Under intervju fekk lærarane avgrensa tid til å tenkje over dei problemstillingane og temaa vi snakka om, medan eg har bruka lang tid på å analysere og kontekstualisere det lærarane sa. Lærarane har ikkje på nokon systematisk måte fått moglegheit til å ta til motmæle etter intervjuet var gjennomført; eg har ikkje systematisk trekt inn informantane i tolkinga av deira egne utsegner (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 81). Mi forståing og tolking av informantane sine synspunkt får sånn sett stå uimotsagt. Ein slik systematisk *member check* kunne auka validiteten til tolkingane eg har gjort av informantutsegnene. Men eit par problematiske sider ved ein slik prosedyre gjorde at eg valde å ikkje gjere det. Alle informantane måtte ha lese meir eller mindre heile avhandlinga for å kunne få eit bilete av korleis eg har plassert og tolka deira utsegner inn i ein større samanheng. Framstillinga er tematisk, og utsegnene er frå informantane er tolka og drøfta innanfor slike tematiske rammer. Det ville ikkje, slik eg ser det, auka validiteten å late informantane lese berre dei avsnitta og kapitla der eg har bruka sitat frå deira intervju.

Det er ikkje er sikkert at kvar einskild hadde venta at eg skulle bruke det dei har sagt på nett den måten eg har enda opp med å gjere det. For sjølv om eg informerte om prosjektet før intervju, kunne eg ikkje på det tidspunktet ha full oversikt over korleis eg ville bruke transkripsjonane i analysane i avhandlingsteksten. Det kan hende at nokre av informantane vil synast at framstillinga av det dei har sagt er unøyaktig, selektiv eller strir mot det det eigentleg har meint å seie, men eg har

likevel ikkje grunn til å tru at denne avhandlinga vil ha store konsekvensar for informantane ut over dette. Emna som kom opp i intervjuet er først og fremst av *fagleg* karakter, dei er ikkje personlege eller sensitive. Kva ein norsklærer meiner om norskundervisning er ikkje ei privatsak, men noko han eller ho bør kunne stå for som fagmenneske. Dermed kunne ein nok argumentere for at anonymisering i dette tilfellet ikkje er naudsynt og i overkant forsiktig. Det er likevel tenkeleg at nokre oppfatningar og ytringar kan bli oppfatta som kontroversielle av til dømes ein skuleleiar, derfor har eg komme til at anonymisering er rett.

Dette forskingsprosjektet har hatt som målsetting å bidra til utvikling av litteraturredaktisk forskning. Fleire av informantane sa at dei hadde utbytte av samtalen, og at han gav dei høve til å reflektere omkring eigen praksis. Det er derfor mogleg å seie at lærarane hadde nytte av å delta i prosjektet. Men informantane kjem truleg i liten grad til å bruke *avhandlinga* direkte i det praktiske undervisningsarbeidet. Den direkte nytten informantane har av prosjektet er sånn sett heller liten. Eit aksjonsforskningsprosjekt ville i større grad kunne bidra til å løyse erfarte problem ved litteraturundervisninga.

3. Bakgrunn. Utfordringar og legitimeringar

Dette kapittelet dannar bakgrunn for analysane i kapittel 4, 5 og 6. Kapittelet består av to hovuddelar. For det første gjev eg, gjennom nokre korte analysar av læreplankstekstar frå Mønsterplanen frå 1974 og framover til og med Kunnskapsløftet, ei oversikt over korleis norskfagets litteraturundervisning har vorte omtala og legitimert dei siste 40 åra. Eg hentar døme frå innleiande tekstar og frå dei kapitla og avsnitta som handlar om ungdomsskulen. I gjennomgangen av Kunnskapsløftet og den norskfaglege diskursen i samtida peiker eg på nokre drag og tendensar som kan seiast å utgjere *utfordringar* for litteraturundervisninga i skulen i dag.

For det andre gjev eg eit oversyn over nokre meir teoretiske inngangar til legitimeringss spørsmålet, og viser at den faglege legitimeringa av litteraturundervisninga særleg følgjer to hovudspor der forholdet mellom lesar, tekst og samfunn blir vektlagt på forskjellige måtar. På denne måten freistar eg å gje nokre koordinatar og introdusere nokre omgrep som blir viktige vidare i avhandlinga, men presentasjonen av forskning, teori og omgrep er ikkje på nokon måte uttømmende.

Dette kapittelet fortener plass i avhandlinga ettersom det eg presenterer her til saman gjev eit oversyn over mykje av mi eiga (før)forståing av situasjonen. Denne situasjonsforståinga har vore med på å forme spørsmåla eg har stilt til intervjumaterialet og til å slipe dei brilleglasane eg har lese materialet gjennom. Vidare går gjerne dei praksisane som tidlegare læreplanar føreskriv ikkje ut av bruk med det same ein ny læreplan er klar. Praksisar, mønster og tankemåtar heng igjen. Eit oversyn over kva rolle litteraturen har vore tiltenkt i den nære historia, dannar derfor ein viktig kontekst for analysane som følgjer. Det er sjølv sagt ikkje slik at lærarar alltid handlar i tråd med læreplanar og forskingsresultat. Lærarar handlar etter praksisteoriar eller kvardagsteoriar. Læraren i klasserommet er underlagt handlingstvang. Lærarar kan ikkje late vere å handle i dei konkrete situasjonane. Analysane i kapittel 4, 5 og 6 utdjupar, nyanserer og problematiserer det noko forenkla biletet som eg teiknar opp i dette kapittelet, og dei teoretiske trådane blir òg tekne opp att.

Litteraturundervisninga i norskfaget har vorte legitimert på mange ulike måtar, og dersom ein les skulens styringsdokument, læreplanar og mønsterplanar, ser ein at litteraturen her ofte er tillagt store (instrumentelle) oppgåver. Litteraturen skal ikkje berre vere eit språk- og personlegdomsutviklande dannelsesmedium, han skulle gje gode moralske døme, fungere som sosialt lim og vere nasjonsbyggjande. Felles for dei ulike legitimeringane av litteraturundervisninga er at dei kan førast attende til *myten om den gode litteraturen* (Persson, 2012).

Men denne myten om den gode litteraturen gjev ikkje overtydande legitimitet til skjønnlitteraturens plass i skulen. I ei tid då dei såkalla nye media dominerer biletet, og humaniora generelt og litteraturstudium og -undervisning spesielt er under debatt internasjonalt i lys av ein tiltakande nytte- og vekstdiskurs (til dømes Nussbaum 2011, Choo 2011, Fish 2008a og b, Miller 2002), er det ganske klart at litteraturens plass i norskfaget må sjåast i samband med desse diskursane og tendensane. Legitimeringss spørsmålet blir aktuelt på ein ny måte i ein ny politisk og medieøkonomisk

kontekst; dei tradisjonelle legitimeringsstrategiane verkar kort og godt ikkje like relevante lenger. Dersom det å lese litteratur framleis skal vere noko ein skal bruke tid på i norskfaget, må ein kunne peike på kva litteraturen kan gjere som ikkje andre emne kan, kva som gjer akkurat den gammalmodige aktiviteten "å lese litteratur" til noko som er verdt å bruke tid på i skulen. Det kan sjå ut som ei eller anna form for ny legitimering er naudsynt (Persson, 2007 og 2012; Penne, 2012). Skjønnlitteraturen har lenge hatt ein stabilt sterk posisjon i norskfaget, men legitimeringane har endra seg, og synet på kva funksjonar litteraturen skal ha i skulen har komme til uttrykk på mange måtar i ulike styringsdokument og pedagogiske og didaktiske debattar til ulike tider. Grunnvilkåra og konteksten for litteraturredidaktikken endrar seg stadig. Litteraturundervisninga no skjer i eit samfunn som er mykje meir tekst-, medie- og teknologibasert enn for berre nokre år sidan. Rådande ideologiar og tankemåtar, og oppfatningar om kor skilja mellom fiksjon og røyndom går er endra (jf. Nicolaysen 2005, s. 9-10). Kunnskapssyn, tekst- og kunstsyn i vitskapsfaga endrar seg, og det får indirekte innverknad på korleis ein oppfattar kunnskap, tekst og kunst i skulen.

3.1. Nokre historiske fagkonstruksjonar

I læreplanane for skulen finst allereie eit mangfald av legitimeringar for skjønnerlitteraturen. Læreplanar presenterer gjerne kultur og kulturarv som noko udiskutabelt positivt, og litteraturen er nesten alltid presentert som god. Det er god grunn til å kritisere myten om den gode litteraturen (Persson, 2012) slik han dukkar opp i læreplanforfattarane si overdrivne tru på kva litteratur og litteraturlesing kan bidra med i utdanninga. Litteraturlesing i skulen har hatt ulike grunnleggingar avhengig av kva samfunn skulen skulle tene. På 1700-talet og tidleg på 1800-talet vart den såkalla morskalesinga sett på som potensielt farleg for born, lesinga kunne rett og slett verke skadeleg for ei sunn åndeleg utvikling (Aase, 2002, s. 93 ff.). Overdriven og gal lesing kunne òg vere direkte helseskadeleg og føre til somatiske sykdommar så vel som psykiske (Persson, 2012, s. 156). Det vart dermed naudsynt å kontrollere lesinga, og særleg den lesinga som born skulle drive med. Denne diskursen om skadeleg litteratur (og kultur) kan ein sjå restar av i ord som "kiosklitteratur", "søppellitteratur" osb.

Dei tidlege krestomatiane for dei lærde skulane i Danmark-Noreg hadde mønster frå Tyskland. Tekstane i krestomatiane skulle vere døme på ulike sjangrar, men dei skulle ikkje minst vere viktige bidrag til den moralske oppsedinga til elevane, og den sentrale teksttypen i lesebøkene var derfor den moralske forteljinga. Den gode litteraturen viste dei gode døma (Aase, 2002, s. 97-114). Seinare blir norskfaget, og ikkje minst litteraturundervisninga, ein sentral arena for nasjonsbygging. 1950-talets norskfag var enno eit nasjonsbyggjande fag. Moslet set merkelappen "vakkernorsk" på denne fagepoken, og norskfaget har innanfor dette fagparadigmet eit klart avgrensa utval kanoniske (vakre og gode) lesetekstar, og lesinga er knytt til ein borgarleg dannelsesfilosofi (Moslet 2009, s. 24-28).

3.1.1. M74. Skal "tilgodese begge kjønns interesse"

Eit av fire overordna mål for norskundervisninga i Mønsterplan 74 er vigd litteraturen:

Undervisninga i norsk skal ta sikte på å ta vare på og styrke elevenes leselyst og utvikle deres evne til å oppfatte og oppleve de estetiske og etiske verdier som rommes i diktning, slik at de også siden vil være glad i god litteratur (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 96).

Formuleringa framhever altså lystlesinga, og elevanes fortsette lyst til lesing som eit overordna mål. Vidare er det eksplisitt *det vakre* og *det gode* litteraturundervisninga skal bidra med, og i skulen skal elevane møte den *gode* litteraturen. Eit framståande trekk i M74 er spor etter samtidas likestillingsdebatt. I innleiinga til norskbolken blir likestilling presentert som døme på kva god litteratur kan bidra til. Litteraturutvalet i skulen skal "(...) tilgodese begge kjønns interesse. Det er vel neppe noe fagområde som bedre enn egnede litterære tekster gir muligheter til å komme inn på forholdet mellom kjønnene på en naturlig måte" (same stad, s. 96). I innleiinga blir det ikkje nemnt fleire grunngjevingar for litteraturlesing enn nettopp denne eine. Dette dømet viser tydeleg kor tett estetikk, politikk og etikk blir vovne i hop innanfor fagplanane, og korleis skulens tekstar gjerne er meint å svare på konkrete aktuelle samfunnsproblem. Her representerer ikkje litteraturen evige menneskelege verdiar, men blir sett på som eit verkty som kan vere med på å hjelpe samfunnet med eit presserande problem i tida, nemleg debatten om likestilling og kvinnesak. Formuleringa over gjev klare føringar for korleis læraren skal tenkje i arbeidet med tekstutval: dei tekstane som er eigna, tek føre seg kjønnsproblematikken på ein særleg måte.

M74 har derimot ingen lister over tilrådde forfattarskap eller verk, her er ingen eksplisitt offentlig kanon. I staden er det for kvart klassesetning ein liten bolk med generelle tilrådingar for litteraturval. For sjuande klasse bør utvalet omfatte utdrag "(...) av norsk og utenlandsk litteratur, klassisk og moderne (...)" (same stad, s. 101). Skjønnlitteraturen er klart privilegert som lesestoff, ei rekkje skjønnlitterære sjangrar er nemnt, av sakprosa berre essayet. Dei tilrådde skriftlege øvingane er derimot dominert av sakprosasjangrar.

Danskdidaktikaren Ellen Krogh (2003) finn at 70-talet, i og med "bekendgørelsen" frå 1971 representerer eit paradigmeskifte i gymnasetts danskfag. I det tradisjonelle danskfaget, som på same vis som norskfaget var eit nasjonalt dannelsesfag, var

(...) eleverne del af det nationale dannelsesprojekt gennem en osmotisk, receptiv proces; fagligheden var lærernes ejendom der blev doseret til eleverne som benzin for disses personlige dannelsesprojekt, og fagets produktive side var en sideløbende sprogligt-retorisk færdighedstræning som ikke havde med dannelsesprocessen at gøre (Krogh, 2003, s. 129).

I 70-talets danskfag hadde ikkje lesing av skjønnlitteratur lenger einerett på dannelsesdimensjonen i faget. Danninga vart derimot sett som eit "(...) kommunikatorisk bevidstgørelsesprojekt som fagets produktive side var et led i og et produkt af; tekstlæsningen blev et fagligt-didaktisk aktivitetsrum som eleverne skulle være medagenter i (...)" (Krogh, 2003, s. 132). Skrivinga fekk dermed ei større rolle i danningsarbeidet.

Mønsterplanen for den norske grunnskulen frå 1974 representerte ikkje eit like klart brot som det Krogh finn i det danske gymnasetts danskfag; enno i 74 meiner eg at ein kan sjå tydelege spor av "vakkernorsken" som nettopp er kjenneteikna av at lesinga blir knytt til ein borgarleg dannelsesfilosofi, mens stilskrivinga blir knytt til ein tradisjon med røter i embetsmannsutdanninga (Moslet 2009, s. 26). Her er lett å sjå at det er eit skott mellom estetisk lesing og elevanes

tekstproduksjon. Mønsterplanen legg i stor grad opp til elevaktivitetar. Under hovudemna munnleg bruk av språket og skriftlege øvingar blir det gjeve mange døme på aktivitetar og teksttypar som elevane skal produsere. Men desse produktive sidene av faget blir i liten grad knytt opp mot litteraturen – det er i høg grad ulike brukssjangrar som er nemnt. I kapitlet om arbeidsmåtar står det:

I direkte tilknytning til lesningen vil elevene ofte ha behov for en spontan samtale og meningsutveksling.... Ved enkelte anledninger kan de holde foredrag i klassen, dramatisere stoff de har lest, lage spesielle programmer i forbindelse med det o. l. (Kirke- og undervisningsdepartementet, s. 106).

Det blir altså opna for noko elevaktivitet knytt til lesing av litteratur, men hovudinstrykket er at litteraturen i mindre grad skal brukast – han skal først og fremst opplevast. Samtalane om litteraturen skal oppstå etter eit opplevd "(...) behov for en spontan samtale og meningsutveksling" (same stad). Den planlagde og førebudde litterære samtalen får ikkje rom. Samstundes er den produktive og kreative sida av faget vektlagt. Om "fri skriftlig framstilling" heiter det at denne arbeidsmåten skal "(...) stimulere elevenes skaperglede og utvikle deres evne til å gi skriftlig uttrykk for de tanker og idéer de har" (same stad, s. 107) Skrivninga blir altså presentert som ein del av eit "kommunikatorisk bevidsgjøringsprosjekt", for å bruke Kroghs formulering.

I det nokså fyldige avsnittet om arbeidsmåtar i norskfaget blir leseopplæringa delt inn i tre ulike hovudområde: Studielesning, opplevelslesing og skjønlesing. Om opplevingslesinga heiter det at ho

(...) tilgodeser den estetiske og følelsesmessige siden ved leseopplæringen. Gjennom et rikholdig tilbud av morskapbøker, etter hvert med økende vekt på kvalitetslitteratur, vil denne siden av leseopplæringen være et viktig korrektiv til den meir nyttebetonte studielesing (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 106).

På denne måten opprettar mønsterplanen eit skilje mellom lett litteratur og kvalitetslitteratur, der føremålet med førstnemnte berre er å føre elevane vidare inn mot kvalitetslitteraturen. Vidare ser vi at lesing av skjønnlitteratur her blir sett som motsetnad og *korrektiv* til "nyttebetont studielesing". Det er altså viktig med balanse mellom fornuft eller nytte og kjensler, og skjønnlitteraturen er særleg knytt opp til det siste. Skjønnlitteraturen blir derimot i avsnittet under sett på som ein kunnskapsbank: "Gjennom litteraturen skal elevene få kjennskap til arbeids- og samfunnsliv, kunst og kultur i fortid og nåtid" (same stad s. 106). Men her er antakelig litteraturomgrepet eit breitt eit som også omfattar sakprosa. For vidare står det at "[t]il informasjonslesning nyttas tidsskrifter, dags- og ukepresse, leksika og andre oppslagsbøker (...)" (same stad); *diktinga* blir først og fremst knytt til estetikk og etikk, men kan også vere kjelde til kunnskap om "miljøer og mennesker." Litteraturen har enno i M74 ein særleg aura, og planen oppmoder til agefull bruk, til dømes må høgtlesing alltid vere godt førebudd, og dersom det finst gode innspelningar, må desse brukast (same stad s. 106). Myten om den gode litteraturen står sterkt i M74.

M74 gjev ikkje sterke og funderte legitimeringar av litteraturens plass, og behovet er truleg enno ikkje så stort. Foreløpig er konkurransen frå andre medium liten. Litteraturen står sterkt, og det er

enno udiskutabelt at litteraturen er god, viktig og sann. Planen dreg nokre grenser mot populærkulturen ("morskapsbøker"), som berre kan vere med på å skape inngangar til den *eigentlege* litteraturen. Biletet av litteraturen og kunsten som noko opphøgd og viktig, men samstundes i liten grad tilsmussa av nytte og "informasjon" dominerer planen. Litteraturen er god og vakker, og kan vere med på å skape gode og vakre menneske. Kva som konkret skjer i ein slik prosess, korleis han går føre seg, seier planen derimot ingen ting om.

3.1.2. M87. "Stillferdige språkhandlingar"

80-talets norskfag kallar Inge Moslet for *aktivnorsken*, og mønsterplanen frå 1987 legg stor vekt på estetiske erfaringar og på det skapande og handlande barnet. Særleg synet på språk og skrivning er nytt i M87, og ordet språk og samansetningar med "språk" som førstelekk er svært dominerande i planen. Innleiinga til kapitlet om norskfaget byrjar med ordet språk, og inneheld vidare mellom anna desse formuleringane: "språkevnen", "språkutviklingen", "språk og læring", "språkstimulering og språkopplæring". Det er ikkje først og fremst samfunnets behov for menneske som kan handtere ulike praktiske kvardagssjangerar som er framheva, men det einskilde barnets utvikling av si eiga røyst og sitt eige språk. Medan M74 la vekt på skrivning av ulike sakprosasjangerar, står den kreative skrivinga mykje sterkare i M87. Her blir altså det brotet Krogh lokaliserer til 1971 for danskfaget i gymnaset tydelegare òg i den norske grunnskulens norskfag.

I tråd med språkfokuset i innleiinga er den generelle legitimeringa av litteraturlesing i innleiinga òg knytt til språk i tillegg til kulturelle verdiar: "Som eget fagemne bærer litteraturen oppe felles kulturelle verdier, samtidig som den støtter opp om *språklæringen*" (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987 s. 129, mi utheving). Litteraturen blir altså her tenkt som eit reiskap for språkemna samstundes som han skal fungere som sosialt lim. Av dei åtte overordna måla for norskfaget i M87, er fire av dei på ulike måtar knytt til litteratur. Det eine handlar om leseglede, den estetiske opplevinga av teksten. Det andre handlar om analyse av litteratur (men òg andre tekstar og medium). Det tredje målet er at arbeidet med litteraturen skal styrke kjensla av identitet og skal gje elevane "(...) syn for historiske, sosiale og kulturelle sammenhenger" (same stad s. 130), og det fjerde handlar om det nordiske perspektivet. Legitimeringane av litteraturundervisninga er i det heile fleire i M87 enn i M74. Litteraturen er tiltenkt ei mykje større rolle, og dannelsingsoppgåvene som litteraturen får, er samansette.

Ny teknologi finn òg vegen inn i denne planen; i den generelle innleiande delen blir tekstbehandlingsprogram og pedagogisk programvare vigd eit eige underkapittel. Her blir teknologien omtala i positive ordelag, som eit potensielt godt pedagogisk hjelpemiddel, men samstundes finst her ein viss teknologiskepsis:

Elevene må også lære om hvordan og på hvilke områder teknologien kan brukes, og om hvilke virkninger den har. Anskaffelse av data- og medieteknologisk utstyr og programvare må skje ut fra pedagogiske vurderinger (same stad s. 58).

Det synest avgjerande å setje grenser for den nye teknologien; han må gjerdast inn på særskilde område. I kapitlet om norskfaget er litteraturlesing og litteraturarbeid sett opp som motpolar til nye

medium. Disse aktivitetane kan nemleg vere ei av dei "(...) "stillferdige språkhandlingene" elever trenger som motvekt i en larmende medieverden" (same stad, s. 130). I forlenging av dette blir norskfaget sett til å vere grensevakt i ei "(...) tid da informasjon og kommunikasjon får et sterkere internasjonalt, teknologisk og kommersielt preg" (same stad). "Medier og edb" er med M87 gjort til hovudemne i norskfaget med den grunngevinga at desse "(...) feltene er en så viktig del av barns og unges hverdag, og fordi en her finner nye språkredskap og nye uttrykksmidler" (same stad, s. 131). I måla for dette hovudområdet er det ikkje vanskeleg igjen å spore skepsisen til dei nye media. Planen legg vekt på at undervisninga skal vise korleis tekst og bilete kan påverke haldningar, språk og kommunikasjon, og elevane skal gjennom undervisninga få hjelp til "(...) å orientere seg i strømmen av informasjon og til å utvikle holdninger slik at de kan velge og vurdere i et økende medietilbud" (same stad, s. 146). I arbeidet med emnet er vurdering eit sentralt punkt. Emnet skal vere underlagt "verdikritisk arbeid" og analyse av verkemiddel blir viktig. Dei nye media representerer potensielt sett ei farleg forvrenging av røyndommen, og skulen må nærmast tilby ein arena for terapi: "[Elevene] må få muligheter til å snakke om egne medieopplevelser med en voksen og få hjelp til å etterprøve de bilder av virkeligheten som har flimret forbi" (same stad, s. 147).

Flimmeret og det overflatiske som til dømes TV representerer, står dermed i utgangspunktet i motsetnad til den djupe litteraturen. Men òg skjønnlitteraturen skal bli underlagt verdikritisk vurdering. Litteraturen er ikkje som i M74 udiskutabelt god: "Det bør være en fast ordning at elevene vurderer positive og negative sider ved de tekstene som blir laget i klassen" (same stad, s. 137).¹² Men i motsetnad til kva dei nye media kan, har litteraturen i sjølv eit kritisk potensial; ein kan gjennom kritisk litteratur "(...) få hjelp til å se nærmere på hvilke verdier skolen står for" (same stad).

3.1.3. L97. Edda, Petter Dass og Vesaas. "Orda er nøkkelen til sinn og kjensler"

L97 hadde nokre restaurative drag. For ungdomsskulen presenterte denne planen lister med forslag til forfattarskap som ein skulle lese, altså ein slags kanon. Listene er nokså detaljerte. For åttande klasse står det til dømes at elevane skal lese eit utval omsette eddadikt og tekstar av til dømes Petter Dass, Ludvig Holberg og Tarjei Vesaas. Det står altså ikkje at elevane *skal* lese Dass og Holberg, men dei er nemnde, og planen la på den måten vekt på kulturarven og på det litterære fellesstoffet i og med at kulturarven er konkretisert på denne måten i planteksten. Samstundes har planen med fleire punkt som set elevens identitetsutvikling i sentrum. Planen legg, på same måte som M74 og særleg M87, stor vekt på den aktive og handlande eleven, og litteraturundervisninga skal ta utgangspunkt i elevens opplevingar av litterære tekstar. Til dømes skal elevane "(...) vere med i litterære tekstar med si eiga oppleving av teksten som utgangspunkt" og "(...) lese bøker og korttekstar som blant anna tek opp tema som dei unge er opptekne av, og som kan vere viktige for identitetsutviklinga deira" (Kyrkje-, undervisnings og forskingsdepartementet, 1996, s. 125). Elevorienteringa er altså sterkt til stades ved sidan av kulturarven.

Det kulturelle fellesstoffet er også vigd plass i den generelle delen av læreplanen (som framleis er gyldig som styringsdokument). Dei kulturelle og historiske referanserammene er viktige å kjenne for

¹² At tekster også i denne sammenhengen blir "laget" i klassen, må vel komme av ein impuls frå reader response-theory?

å kunne delta i samfunnslivet. Som døme frå litteraturen blir Kiellands litterære figur lille Marius nemnt her. Vektlegginga av det kulturelle fellesgodset og ei styrking av einskapsskolen er eit svar på konkrete utfordringar, nemleg aukande internasjonalisering og framveksten av fleire og større minoritetsgrupper innanfor nasjonalstatens grenser.¹³ I ein tale til Stortinget om det pågåande læreplanarbeidet seier Gudmund Hernes følgjande:

Overalt skjer en internasjonalisering av nasjonene. Å være norsk vil ikke lenger entydig si å være hvit, blond, blåøyd og protestant. Dagens nordmenn kommer fra mange land, har flere farger og ulik tro. Det norske fargekartet endres.... Endringen er uvendbar. Det er – om jeg kan tillate meg en metafor, hr. president – som å blande fløte i kaffen: Når den først er i, kan du ikke ta den ut! (Hernes, 1995, upag.)

Denne relativt nye fleirkulturelle situasjonen er potensielt eit trugsmål, det kan føre til gettodanning, til konflikhtar og større sosiale skilnader, seier Hernes:

Denne trusselen har vi en akutt felles interesse av å unngå, og den kan bare unngås hvis enhetsskolen skaper fellesskap mellom gruppene og likhet i utsikter til et verdig og rikt liv. Taper vi dette slaget i og om enhetsskolen, taper vi nasjonens enhet i vårt nye flerkulturelle samfunn (same stad).

I enno større grad enn M87 blir litteraturen tillagt store oppgåver i L97, og særleg er det litteraturen som sosialt lim som blir framheva. I innleiinga til faget, som er klart lenger enn innleiingane i M74 og M87, blir det slege fast at litteraturen verkar

(...) formande på vår egen karakter – ja, på karakteren og psyken til alle dei som les dei same tekstane. Lesing og litteratur er derfor ei samanbindande kraft i samfunnet. Orda er nøkkelen til sinn og kjensler (Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet, 1996, s. 111).

Det er ein mektig litteratur det her er snakk om, og det er ein litteratur med stor dannande og samanbindande kraft. Planteksten tek nærmast for gjeve at litteraturen verkar på meir eller mindre same måte på alle som les, og han grip til ein viss grad tilbake til det tidlege 1800-talets diskurs om skjønnlitteraturen: Litteraturen "(...) er ikkje berre lesestykke, men også lærestykke (...)" (same stad, s. 111).

Nye media har overraskande liten plass i norskfaget i L97, og er ikkje lenger eit eige hovudområde. Nokre mål omfattar alt frå digital tekstbehandling, reklame, nettbruk, film og biletanalyse, men dei er delmål innanfor andre hovudområde. I innleiinga er det først og fremst dei positive sidene ved informasjonsteknologien som blir framheva, men også her blir det presisert at norskopplæringa skal "(...) ruste elevane til å møte informasjonsteknologien som kreative og *kritiske* brukarar" (same stad, s. 113). Musikkvideoar og ungdomsprogram på fjernsyn skal elevane vurdere *etisk* og estetisk, sakprosaetekstar og debattar skal vurderast etter i kva grad dei er saklege eller ikkje. Ingen slike formuleringar er knytt til litteraturen, her er myten om den gode litteraturen svært sterkt til stades. Den noko kritiske haldninga til litteratur som ein kunne sjå i M87 er igjen borte. Medan litteraturen

¹³ Litteratursynet i L97 er utvilsamt prega av E. D. Hirschs tankar om cultural literacy, mellom anna formulert i *Cultural literacy. What Every American Needs to Know* (1987).

utelukkande er ei positiv samanbindande kraft som nærmast heilt av seg sjølv formar karakteren til lesaren, krev altså den nye teknologien og dei nye media ein annan type tilnærming prega av skepsis og varsemd. Hernes seier i den talen eg refererte til over at den internasjonale masse- og mediekulturen saman med det fleirkulturelle samfunnet og den generelle teknologiske utviklinga er ei stor utfordring for den norske skulen. Mediekulturen "(...) både ensretter og passiviserer", seier Hernes.

Her må skolen være en motkultur som inngir lyst til å ta alle skapende krefter i bruk, en motkultur som odler det særpregete for vårt land med dets mange lokale kvaliteter fordi det er vårt bidrag til hele den kulturelle variasjon i verden, det som gjør den rik og variert, og som vil forsvinne om ikke alle land gjør seg umake med å bevare ulikhetene i menneskelige ytringsformer og uttrykkssett (Hernes, 1995, upag.).

Skulen skal altså vere ein garantist for Noregs bidrag til verdas kulturelle mangfald. For Hernes er massemedia einsrettande, amerikaniserande. Talen vart halden i 1995, altså før ein hadde overblikk over kva Internett kunne føre med seg av rom for deltaking, subkulturar og motkulturar. Ti år seinare ville Hernes ha vore nøydd til å argumentere på ein heilt annan måte.

Nytte- og ferdigheitsaspektet er også med i målformuleringane for faget og i innleiinga. Hernes argumenterer nettopp med at utdanninga må sørge for ei allmenn danning og ein generell kompetanseutvikling ettersom ei for spesialisert utdanning fort vil bli forelda i eit samfunn med rask teknologisk utvikling. Men litteraturlesinga blir i liten grad knytt til dette. I innleiinga blir norsk presentert som eit dugleiksfag av di ein må rå over grammatikalske reglar og reglar for logikk og argumentasjon (KUF, 1996, s. 112). Sakprosaen er konkret til stades også som lesestoff, mellom anna skal ein i niande klasse lese talar av til dømes Håkon 7. , Churchill eller Nansen, og elevane skal lære noko om retorikk (KUF, 1996, s. 128).

3.1.4. Kunnskapsløftet og kulturen

I Kunnskapsløftet (2006) finst ingen lister over forfattarskap som ein bør lese, og denne planen gjev den einskilde læraren noko større fridom til å velje tekstar enn det L97 gjer. I forhold til L97 som til ein viss grad prøvde å etablere ein fast skulekanon representerer altså Kunnskapsløftet ei motsett rørsle. Avkanoniseringa og inndraginga av tekstar utanom kanon i grunnskulen er parallell til utviklinga i forskingsfaga, der faggrensene kan overskridast i *cultural studies* (til dømes Culler 1997; Eagleton, 2003. Sjå kapittel 5 for vidare diskusjon).

Magnus Persson (2007) gjev ein grundig analyse av styringsdokumenta for svenskfaget på ulike nivå i det svenske utdanningssystemet. I dei siste kursplanane for "svenskämnet" meiner han å finne ei klar avkanonisering og ei *kulturalisering* av faget. Avkanoniseringa skjer parallelt i Sverige og Noreg; dei siste læreplanane for skulen har kort og godt ikkje lister over forfattarskap.¹⁴ Persson har fleire argument for at "svenskämnet" har gått frå å vere eit litteraturfag til å bli eit "kulturämne" (same stad, s. 87). For det første blir spørsmålet om kulturell identitet og fleirkultur vektlagt i

¹⁴ I Danmark ser ein på same tid tendensar til ei motsett rørsle i og med etableringa av ein nasjonal skulekanon i 2004 (Undervisningsministeriet 2004).

styringsdokumenta. Dette heng sjølvstendig saman med den kulturelle globaliseringa, og dermed eit aukande behov for kulturforståing. For det andre skal faget no femne om fleire typar tekstar, til dømes samansette tekstar av mange slag. For det tredje blir eit "expanderat antropologisk kulturbegrep" brukt i planane, altså eit kulturomgrep som er så vidt at det femner det aller meste: "alt er kultur". Det fjerde argumentet er, tilsynelatande paradoksalt, vektlegginga av den svenske kulturarven. Persson grunnlegg dette med at kulturarvens rolle i dei nye styringsdokumenta er å vere eit verdigrunnlag som det fleirkulturelle skal målast opp mot. Det inngår som den eine polen i ein "Vi" – "Dei andre"-dikotomi. Persson meiner å lese ut av planane eit "(...) svenskämne där litteraturstudiet är inskrivet i ett nationaliserings- och assimileringsprojekt" (same stad s. 89).

Det gjev god meining å lese formuleringane i Kunnskapsløftet i lys av Perssons analyse av tilhøva i Sverige; utviklinga av læreplanen for norsk frå L97 til Kunnskapsløftet ser ut til å vere parallell til utviklinga av "svenskämnet." Kunnskapsløftet står òg for ei avkanonisering, her er ikkje lenger nokre lister. I planen for ungdomsskolen er kompetansemåla som har med litteratur å gjere ikkje særleg mange. Litteratur blir vidare sjeldan eksplisitt nemnd i faglegitimeringa, derimot blir *kultur*, og ei rekkje samansetningar med kultur som førstelekk, hyppig bruka. Eit av fagets hovudområde er *språk og kultur*. Alt dette tyder på at norskfaget kan seiast å ha vorte eit kulturfag meir enn eit litteraturfag.¹⁵ Norskfaget skal bidra til å gje

språklig selvtillit og trygghet i egen kultur som grunnlag for utvikling av identitet, respekt for andre kulturer (...) Internasjonale perspektiver i norskfaget kan bidra til å utvikle kulturforståelse, toleranse og respekt for mennesker fra andre kulturer. Dagens situasjon er preget av kulturutveksling og kommunikasjon på tvers av tidligere grenser — språklig, kulturelt, sosialt og geografisk. I denne sammenheng byr norsk kulturarv på et forråd av tekster som kan få ny og uventet betydning nettopp når kommunikasjonen får nye former og perspektivene utvides (Utdanningsdirektoratet, 2006a).¹⁶

Desse korte utdraga inneheld altså "kultur", "kulturer" (to gonger), "kulturforståelse", "kulturutveksling", "kulturelt" og "kulturarv". *Litteratur* eller skjønnlitteratur blir derimot ikkje nemnt

¹⁵ Kulturomgrepet har dermed overtatt noko av den rolla språk og kommunikasjon hadde i M87. I ein kritikk av norskplanen i kunnskapsløftet hevdar Frode Helland at kulturomgrepet i planen er tomt, eventuelt eit substitutt for ordet litteratur (Helland, 2006).

¹⁶ I skrivande stund er ein revisjon av fagplanane i Kunnskapsløftet under arbeid. Revisjonen kom i stand mellom anna for å gjere planens literacyaspekt tydelegare. Revisjonen skal etter departementets oppdragsbrev fokusere på dei grunnleggjande ferdigheitene. Revisjonen skal òg justere ambisjonsnivået for breidda i faget. Det vil seie at revisjonsarbeidet skal ta opp spørsmålet om fagleg kjerne. Avsnittet om fagets føremål er òg endra noko. Til dømes er denne passasjen forenkla, og bruken av "kultur" er nedtona. Framstillinga av dei grunnleggjande ferdigheitene er noko tydelegare i utkastet til revidert plan. Lesing i norskfaget er i den gjeldande planen presentert som ein kulturell kompetanse og ei ferdigheit. Dette merkelege skiljet er fjerna i det nye utkastet. I staden blir lesinga presentert som ein samansett kompetanse som handlar om å "(...) engasjere seg i tekster og få innsikt i andre menneskers tanker, opplevelser og skaperkraft (...) finne informasjon og forstå resonnementer og framstillinger i ulike typer tekster på skjerm og papir, og å kunne forholde seg kritisk og selvstendig til de leste tekstene" (Udir, 2013). Her nærmar formuleringane seg dei ein finn att i PISAs definisjon av lesing, og både engasjement og innleving er med i dette leseomgrepet i tillegg til det å "finne informasjon og forstå resonnementer".

her, berre "tekster", noko som vel er valt for å skape rom for samansette tekstar og sakprosa, i tråd med det retoriske tekstomgrepet som ligg til grunn (til skilnad frå eit romantisk litteraturomgrep). Både desse emna har ei sterkare stilling i Kunnskapsløftet enn i den førre læreplanen. Kulturomgrepet som er nytta her, er langt frå eintydig. På den eine sida er det eit vidt forstått antropologisk kulturomgrep ("egen kultur", "andre kulturer") som vel omfattar både språk, skikk og bruk, verdsoppfatning osv. Omgrepet kan brukast i pluralis, og det står for noko som ein person *har* og er knytt opp til den einskildes identitet. Dette kulturomgrepet kjenner vi frå diskursen om innvandring, der andre kulturar nettopp er framande og potensielt i konflikt med den norske kulturen. Det er denne konflikten norskfaget skal dempe. Andre gonger i teksten må vi forstå kulturomgrepet snevrare som i omgrepsparet *kunst og kultur*, altså omfattande til dømes litteratur, musikk, film og målarkunst. Omgrepet kan berre brukast i singularis. Litt vrangvillig lese: ved å trekkje inn noko utanlandsk litteratur i norskundervisninga (kultur i snevrare mening, men med eit internasjonalt perspektiv), bidreg ein til forståing av andre *kulturar* i vidare mening, og dermed til eit lågare konfliktnivå mellom dei ulike kulturane.

Dikotomien mellom "Vi" og "Dei andre" er ikkje så tydeleg her som Persson meiner han er i dei svenske planane. Litteraturen er ikkje ein nasjonal kanon, ei rettesnor eller eit verdigrunnlag for "det norske", men derimot "et forråd av tekster" som skal setjast inn i nye samanhengar. Den norske kulturarven er eit naturleg referansepunkt, men det er tydeleg at planen legg opp til internasjonale perspektiv – ein skal sjå det norske i lys av det globale. Orienteringa er først og fremst horisontal og romleg (Gustavsson, 2011), og det er samtidas situasjon som er viktig her. Danningsidealet nærmar seg det kosmopolittiske, og fjernar seg frå det nasjonale. Den historiske, vertikale, orienteringa er berre med i formuleringane *kulturarv* og *forråd av tekster*. Dette forrådet av tekstar, tradisjonen, får inga autoritativ rolle. Overleveringa, kulturarven, har ikkje definerande kraft, og leverer ikkje lenger i like stor grad verdiar og mål for danninga, sjølv om ein kan oppleve at dei får "(...) ny og uventet betydning når kommunikasjonen får nye former og perspektivene utvides". Det restaurative perspektivet som så tydeleg var styrande for L97, er her meir utydeleg, men ein meir likeverdig kommunikasjon mellom samtidskulturen og fortidas tekstar blir vektlagt.

Ut frå dei overordna måla i læreplanen, kan ein vel seie at norskfaget i styringsdokumenta i større grad blir presentert som eit kulturfag enn eit litteraturfag. I alle fall er det tydeleg at den kanoniske litteraturen og litteraturhistoria er tildelt ei smalare rolle i det nye norskfaget, særleg gjeld dette ungdomsskulens norskfag. Dette er òg tydeleg dersom tek eit meir kvantitativt blikk på læreplanen. Av i alt 32 kompetansemål av varierende omfang for ungdomsskulens norskfag kan arbeid med litteratur nok knytast opp mot ein tredel av målformuleringane (litt avhengig av korleis læraren tolkar det), men ordet litteratur eller skjønnlitteratur er eksplisitt nemnt i berre fem av målformuleringane.

I innleiinga til fagplanen er utgangspunktet nasjonalt, sjølv om planen legg opp til at ein skal sjå det norske i lys av det utanlandske, samtidas kulturutveksling og globalisering. Men det er likevel ein føresetnad at "det norske" finst, at det finst ei særleg norsk kulturarv som skil seg markant frå andre

kulturar. Ein kan vidare få inntrykk av at det først er i dag at dette norske og heimlege kjem i kontakt med det framande, men at det hittil har lege isolert, som eit "forråd". I planane for den vidaregåande skulen blir omgrepet "nasjonal" problematisert, og europeisk litteraturhistorie får ein plass der.

Dersom ein går inn på det mest aktuelle kompetansemålet for litteraturundervisning i ungdomsskulen, ser vi at det er dei litterære tekstane sjølve som skal vere i sentrum, ikkje den kulturelle samanhengen dei står i. L97 la i større grad vekt på litteraturhistoria og den kulturelle konteksten. Men medan fagplanen i Kunnskapsløftet gjev nokre forslag til *korleis* ein skal lese, nemleg samanliknande og tematisk¹⁷, er spørsmålet om *kva* ein les opp til læraren, og ikkje minst forlaga som lagar antologiar (jf. Aamotsbakken 2003, sjå òg kapittel 5).

Vektlegginga av kulturomgrepet i Kunnskapsløftet kan ein sjå som ei utfordring for skjønnlitteraturen av di *alle andre* kulturelle uttrykk prinsipielt sett kan vere eit vel så godt dannelsesmedium som litteraturen, og faget blir opna opp mot eit mykje vidare kulturelt felt.

3.1.5. Kunnskapsløftet og diskursen om nytte og ferdigheit

Diskusjonen omkring i kva grad norskfaget først og fremst skal vere eit praktisk kommunikasjons- og ferdighetsfag eller eit fag med vekt på estetikk, danning, personleg vekst og identitetsutvikling, er ikkje ny. Moslet (2009) meiner til dømes at 60-talets norskfag var prega av ein ferdighetsdiskurs og mål-middel-ideologi. Prosjektet *Norsk i sammenholdte klasser* som vart prøvt ut i halvparten av alle ungdomsskulane i landet la til dømes vekt på skrivning i sakprosasjangrar og mindre vekt på kulturarv og litteraturhistorie (Moslet, 2009, s. 26-28).

Det er mogleg å relatere diskusjonen om utforminga av norskfaget til ein større internasjonal diskurs om kva rolle dei humanistiske faga kan spele. Nussbaum (2011) hevdar til dømes at vi på verdsbasis ser ei stille krise ("silent crisis"), der humanistiske fag på alle nivå i utdanningssystemet mister status, og forskingsfaga mister finansiering. I Anne Bamfords rapport om kunst og kultur i det norske utdanningssystemet (Bamford, 2012) blir det slege fast at tida som blir bruka i skulen på kunsthøgskule og praktiske fag er kraftig redusert dei siste ti åra medan dei såkalla kjernefaga (norsk, engelsk, matematikk) har fått tilleggstimar (Bamford, 2012, s. 32). Norskfaget er dermed i ein dobbel posisjon, for faget representerer både estetikken og kunsten på den eine sida og den meir praktiske nytten på den andre sida. Faget som heilskap får meir tid og merksemd, men det er særlege sider ved faget som får merksemd.

Nytteverdien av kunsthøgskule blir trekt i tvil innanfor ein nyttediskurs, der økonomisk vekst og teknologiutvikling er målestav. Nytteomgrepet kan forståast meir eller mindre vidt. Her er nytteomgrepet å forstå som eit ganske smalt omgrep, der profitt og økonomisk vekst er målet og kunnskap middel. Medan nokre av apologetane hevdar at humanistiske fag har ein nytteverdi i

¹⁷ Utkastet til revisjon av fagplanen (april 2013) har med formaspektet i tillegg til det tematiske. Elevane skal kunne presentere "(...) temaer og *uttryksmåter* (...)" (Udir, 2013, mi utheving).

demokratiske samfunn i ei globalisert verd, også dersom ein har økonomisk vekst og utvikling som mål (Nussbaum 2011), meiner andre på at dei humanistiske fagas rolle ikkje kan knytast opp mot ein slik mål-middel-ideologi i det heile (til dømes Fish, 2008a og b). Suzanne S. Choo meiner det finst ein dualisme innan globaliseringa som har innverknad på korleis ein tenkjer omkring desse spørsmåla: Lesing og litteraturfaga får innanfor rammene av globaliseringa først og fremst i oppgåve å utvikle "(...) instrumental skills geared towards preparing students to compete in a global world (...)" (Choo, 2011, s. 54). Utdanninga skal leggje vekt på nye former for literacy (digital literacy, multimodal literacy) (s. 58-59). Som motvekt til ei einseitig vektlegging av instrumentalisme, meiner Choo at utdanninga må ta sikte på å utvikle ansvarlege verdsborgarar, kosmopolittar, som utvidar "(...) the space of accountability beyond one's community and nation" (same stad). Eg drøftar spørsmålet om ei kosmopolitisk litterær danning i større breidd i avsnittet om litteraturen som sosialt lim nedanfor.

Kunnskapsløftet er prega av denne nytte- og ferdigheitsdiskursen på fleire måtar. I innleiinga til norskfaget blir mellom anna gode læringsstrategiar halde fram som eit emne ein skal arbeide med i faget. Strategisk lesing passar inn i ein nyttediskurs av di ein kan seie at det ligg ein mål-middel-rasjonalitet bak omgrepet. I Kunnskapsløftet er det eigne målformuleringar om bruk av lesestrategiar. Men også i presentasjonen av dei ulike hovudområda er det tydeleg i formuleringar som desse: "Eleven utvikler skrivekompetanse gjennom å skrive og lese og lesekompetanse gjennom å lese og skrive" og "Det arbeides med å stimulere til lese- og skriveblyst og –evne og til å utvikle elevenes lese- og skrivestrategier i en sammenhengende progresjon gjennom hele det 13-årige løpet" (Udir, 2006a). Formuleringane insisterer på at skrivning og lesing må sjåast som jamstelte element i opplæringa, og at skrivning og lesing fører fram til same mål, nemleg literacy eller generell skriftkyndigheit. Dette illustrerer godt endringa frå eit norskfag der litteraturen var legitimert ut frå eit (eller snarare fleire ulike) danningperspektiv, medan skrivninga var tettare knytt opp mot praktisk nytte.

Atle Skaftun hevdar at skjønnlitteraturen ikkje bør ha nokon opphøgd og sjølvstøtt plass i undervisninga, og at litterære tekstar kan ikkje sjåast på som "(...) essensielt forskjellige frå hverdagslivets tekster" (Skaftun, 2009, s. 12). Ellen Krogh (2003, s. 72) kallar denne overgangen frå å sjå danskfaget som eit "litteraturfag" til eit "tekstfag" for "sekularisering". I denne sekulariseringsprosessen er det òg ei endring frå at ein ser på lesinga som dannande og skrivning som eit biprodukt til at skrivning og lesing blir meir jamstelt. Kunnskapsløftet representerer ei slik sekularisering, og kanskje også ei oppgradering av fagets produktive sider. Læreplanmålet som tydelegast seier noko om arbeidet med litteratur i ungdomsskulen seier mellom anna at elevane skal kunne "(...) *presentere* viktige temaer og uttrykksmåter i sentrale samtidstekster og sammenligne dem med framstillingar i klassiske verk fra norsk kulturarv (...)" (Utdanningsdirektoratet, 2006a, mi utheving). Ein slik presentasjon lèt seg måle og vurdere. Det viktigaste er ikkje lenger elevens møte med den gode teksten og kva teksten kan gjere med lesaren, men det eleven skal kunne gjere med teksten. Planteksten føreset ein aktiv elev, og *produksjon* blir gjennom formuleringa tillagt større verdi enn det reint reseptive. Kunnskapsløftet opnar dermed for ei meir praktisk haldning til litteraturen enn den som ein kunne finne i dei tre føregåande fagplanane.

3.1.5.1. Estetisk og efferent lese måte

Mange litteraturredaktører skil mellom to forskjellige lese måtar. Desse lese måtane er ikkje direkte knytt til sjangrar, ein kan til dømes lese ein skjønnlitterær tekst som ei kjelde til kunnskap meir enn til ei estetisk oppleving. Skiljet ligg såleis ikkje først og fremst i tekstane, men hos lesaren og i dei rammene teksten blir lesen innanfor. Louise Rosenblatt (1995, 2005) brukar omgrepa *estetisk* og *efferent*¹⁸ lesing om desse to lese måtane. Den danske litteraturredaktøren Bo Steffensen (2005) brukar omgrepa *fiktiv* og *faktiv* lese måte på liknande vis. Judith Langer (2011) brukar *diskursiv* lese måte meir eller mindre synonymt med *efferent* lese måte (sjå avsnitt 3.2.1.1 for vidare diskusjon av Langer). For Rosenblatt er dei to lese måtane ytterpunkt på eit kontinuum, og element frå både lese måtane er til stades i den same lesehandlinga.¹⁹ Rosenblatt meiner at termen litteratur skal referere til "(...) a particular mode of experience" (Rosenblatt, 2005, s. 89). Å lese ein tekst estetisk "(...) requires a particular kind of relation between reader and text. It requires a particular kind of reading process" (same stad). Med andre ord handlar det om ein slags lesarkontrakt. *Teksten* skal vi ikkje tenkje oss som enten estetisk eller efferent, i staden skal vi tenkje oss at teksten er skriven "(...) for a particular predominant attitude of stance, efferent or aesthetic, on the part of the reader" (same stad). Dersom ein vel den estiske lese måten, kan ein ikkje sjå bort frå kva teksten refererer til. Men det blir viktigare å rette merksemda mot "(...) what we are experiencing, thinking and feeling during the reading" (Rosenblatt, 2005, s. 90). Steffensen går litt lenger enn Rosenblatt i å skilje ut to lese måtar, og seier at dersom ein vel den fiktive lese måten, er distinksjonane sann/falsk irrelevant. Det same gjeld spørsmålet om forfattarens motiv, og spørsmålet om tekstens referansar til ei ytre verd (Steffensen, 2005, s. 100 ff.).

Det er grunn til å tru at eit auka ferdigheitsfokus mellom anna som følge av nasjonale og internasjonale leseundersøkingar, parallelt med at sakprosa lesing og –skriving får større merksemd i norskfaget, er med på å endre vektlegginga av dei to lese måtane i norskfaget. PISA-undersøkingane måler lesekompetanse i vid forstand. PISA skil ikkje som Steffensen, Langer eller Rosenblatt mellom to forskjellige lese måtar; i rammeverket for lesing i PISA er lesekompetanse forstått som ein generell, men samansett kompetanse: "Lesekompetanse innebærer at elevene kan forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster, for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner, og delta i samfunnet" (Kjærnsli og Roe, 2010, s. 33). Formuleringa "engasjere seg i" kan kanskje dekke noko av det som ligger i omgrepa fiktiv, litterær eller estetisk lese måte, men det er klart at hovudsiktemålet med PISA ikkje er å måle ein *litterær* lesekompetanse. I rapporten frå prosjektet *Literary Competence as a Product of School Culture* avviser prosjektleiaren at PISA-undersøkinga kan seie noko vesentleg om "(...) det litterära läsandet" (Torell, 2002, s. 14). For å måle den litterære lesekompetansen valde forskargruppa ei kvalitativ tilnærming:

¹⁸ Av latin *effero*, føre ut. Dersom ein vel å lese efferent, vil det seie at teksten, og opplevinga i teksten kjem i bakgrunnen. Hovudsaka er det ein kan *føre ut* frå teksten, innhaldet og referansane.

¹⁹ Lars-Göran Malmgren peiker på at distinksjonen efferent og estetisk har vore bruka til å argumentere for at lesing av skjønnlitteratur *berre* handlar om estetisk oppleving (Malmgren, 1997, s. 75). Rosenblatt poengterer sjølv fleire stader at dei to lese måtane ikkje skal forståast dikotomisk. Til dømes i boka *The Reader, the Text, The Poem*: "We do not have the cognitive, the referential, the factual, the analytic, the abstract on the one side and the affective, the emotive, the sensuous, on the other. Instead, both aspects of meaning – which might be termed the public and the private – are always present in our transactions with the world" (Rosenblatt, 1994, s. 184).

Den litterära texten är inte ens huvudsakligen inriktad på att vara informativ, utan är till hela sin karaktär bestämd och formad för att fungera konstnärligt, estetiskt, ordmusikaliskt, emotionellt, livsfilosofiskt etc. Med tanke på detta måste vi givetvis göra en *kvalitativ* undersökning, där läsarna tvingas utveckla egna resonemang, vari de demonstrerar sina strategier för att närma sig texten på alla nivåer (Torell, 2002, s. 14).

I kapittel 6, som tek føre seg lærarane si forståing av litterær kompetanse, drøftar eg omgrepa kompetanse, ferdigheit og literacy nærmare.

Skjønnlitterære tekstar og ei leseopplæring som legg vekt på den fiktive eller estetiske lese måten passar ikkje utan vidare inn i eit bilete av norskfaget som ferdigheitsfag der lesing blir presentert som ein strategi. Problematikken er altså langt frå ny, men han er stadig aktuell, og han botnar i grunnleggjande politiske og danningsteoretiske usemjer, og han er del av ein større internasjonal diskusjon om kva rolle dei humanistiske faga og kunstfaga skal spele i utdanninga. Nytte- og ferdigheitsdiskursen er ei utfordring for skjønnlitteraturen i den forstand at han tvingar fram eit nytt syn på lesing og tekst og på forholdet mellom tekst, lesar og samfunn.

3.1.5.2. Teaching to the test

Dersom ein reknar med at testar har ein viss påverknad på korleis lærarar underviser (*teaching to the test*), må ein tru at det leseomgrepet ein finner i testane får praktiske konsekvensar for leseopplæringa i skulen. Kanskje kan dette i praksis bety ei innsnevring av leseundervisninga?²⁰ Dei internasjonale testane har dessutan innverknad på eit overordna skulepolitisk nivå. PISA-rapporten frå 2010 slår fast at PISAs rammeverk for lesing *har* påverka leseomgrepet i Kunnskapsløftet og i dei nasjonale prøvene i lesing (Kjærnsli og Roe, 2010, s. 241). Kunnskapsløftet er ein literacyreform, og leseomgrepet i planen for norskfaget er prega av det. Tekstomgrepet er "totaliserande" i retorisk tradisjon (Eide 2006), og litteraturen er ikkje lenger forstått med utgangspunkt i eit romantisk kunstsyn.

Både innanfor skrive- og leseopplæringa er spørsmålet om kva sjangrar ein skal bruke tid på i skulen stadig aktuelt. For nokre år sidan fekk til dømes sakprosaen auka merksemd i samband med LNUs kåring av ein sakprosaanon for skulen (Kalleberg og Kleiveland (red.), 2010). Bakgrunnen for kåringa finn vi i Kunnskapsløftets sidestilling av sakprosa og skjønnlitteratur som lesestoff i norskfaget, samt, med utgangspunkt i eit syn på både skrive- og leseopplæringa som er inspirert av retorikken, ei erkjenning av at elevar treng *mønstertekstar* for å bli gode skrivarar i ulike sakprosasjangrar. Eksamensordninga for grunnskulen sikrar no at alle elevar som kjem opp i norsk skriftleg må skrive både skjønnlitterære og sakprega tekstar, og har vore eit bidrag til å jamstille dei to hovudsjangrane i opplæringa.

²⁰ Fleire diskuterte spørsmålet om forholdet mellom faget i læreplanen og testane i tida rundt innføringa av Kunnskapsløftet, til dømes Larsen (2005), Aasen og Nome (2005) og Berge (2005). Larsen er mest kritisk: "Faren er at prøvene kan komme til å overstyre fagplanene" (s. 96).

3.1.6. Kunnskapsløftet og nye media

Som eg har peikt på er det mogleg å argumentere for at norskfaget slik det blir presentert i Kunnskapsløftet ikkje lenger er eit *litteraturfag*, men eit *tekstfag*. Skjønnlitteratur og sakprosa er sidestilte, og tekstomgrepet som brukast er eit utvida tekstomgrep som omfattar både skriftlege, munnlege og samansette tekstar frå ulike kulturelle sfærer.

I Kunnskapsløftet er samansette tekstar med som eige hovudområde. Omgrepet ser ut til å bety tekstar som består av ulike kombinasjonar av bilete, skriftspråk og lyd. Det rommar altså alt frå teikneseriar, reklameplakatar og biletbøker til film og nettsider. Omgrepet er dermed ikkje synonymt med det internasjonale omgrepet multimodale tekstar; også ein tekst som ikkje er samansett på denne måten, kan vere multimodal. Området samansette tekstar rommar både tradisjonelle analoge tekstar av mange slag og dei nye medias tekstar. Men i praksis ser ein vel at dette emneområdet vil bli dominert av *digitale* samansette tekstar. Ein kan hevde at dei nye medias tekstar har ei heilt anna stilling enn i L97. Det er likevel mogleg å finne forskjell i haldningane til dei ulike teksttypene også i Kunnskapsløftet. I presentasjonen av dei ulike hovudområda blir lesing av litteratur først og fremst knytt til oppleving, mens det er presisert at dei samansette tekstane også skal *analyserast* og *kritiserast* (jf. Skaftun 2009, s. 16).

Utfordringa frå nye media er dobbel. På den eine sida kan ein tenkje seg at norskfaget vil få stadig meir av ansvaret for å utvikle literacy for dei nye medias tidsalder (eller digital literacy, multimodal literacy) og at dette vil fortrenge den plassen den tradisjonelle litteraturundervisninga har hatt. I eit samfunn der trykte media ikkje lenger dominerer, vil det vere vanskelegare å grunngje at ein skal bruke mykje tid på litteratur i skulen. Nokre av lærarane eg intervjuar snakkar om at norskfaget er vorte så fullt, at stadig fleire emne skal inn i faget. Dei opplever at norskfaget er prega av emnetrengsel. Skjønnlitteratur som trykte tekstar i alfabetisk skrift er ikkje lenger eit like opplagt svar på norskfagets *kva*. Skjønnlitteraturen kan sjølvstendig og eksistere lausrive frå det tradisjonelle bokmediet, det finst digital litteratur (sjå til dømes Rustad, 2012), men samstundes vil ein ny medieøkologi også forandre sjangrane.

På den andre sida vil det bli ei stadig større metodisk utfordring for lærarane å gjere litteraturen "leseleg" for unge menneske som gjerne har brei erfaring med samansette skjermttekstar, men ikkje med litteratur i tradisjonell forstand. Denne didaktiske problemstillinga kan ein sjå i samband med eit meir allment didaktisk spørsmål om *subjektiv relevans* (Smidt, 1989). Dersom litterære klassikarar i utgangspunktet ikkje har hatt høg grad av subjektiv relevans for mange ungdommar, vil dette kunne bli ei enno større utfordring i og med dei store (medie- og teknologibaserte) endringane i ungdommens livsverd (jf. avsnitt 6.4.3).

Magne Rogne (2012) argumenterer for at eit moderne norskfag bør vere eit mangfaldig og samansett fag som rommar både det multimodale, og den tradisjonelle skjønnlitteraturen. Han ser det ikkje som nokon god idé å lage fleire faglege skilje og freiste å reetablere eit norskfag som handlar om

litteratur, språkhistorie og grammatiske emne. Han grunnlegg dette mellom anna med at skjønnlitteraturen vil bli enno meir pressa under slike tilhøve:

Årsaka er at dei endra tekstpraksisane etter kvart sannsynlegvis vil påverke kva tekstar som har prestisje i samfunnet på ein måte som ikkje vil vere gunstig for tradisjonell skjønnlitteratur. Det vil òg vere utilstrekkeleg når elevane skal prøve å forstå og meistre tekstkulturen vår, fordi språket og fiksjonslitteraturen allereie i dag er så sterkt vevd inn i andre kulturelle ytringsformer, deriblant dei mange digitale, at eit slikt tradisjonelt fag lett vil kunne opplevast som ufullstendig (Rogne, 2012, s. 136-137).

Eit moderne norskfag bør derimot freiste å gripe også den digitale tekstkulturen. Det vil "(...) gi ei heilt anna forståing og meistring av tekstkulturen som heilskap, og ein vil lettare kunne argumentere for relevansen til faget i ein samfunnskontekst" (same stad, s. 137).

3.1.6.1. Nye media og den litterære fantasien

Haldningane til medieutviklinga er ulike. Frå grunnleggjande skepsis og kulturpessimisme i forlenging av Frankfurt-skulens mediekritikk (til dømes Horkheimer og Adorno, 1991) til ei meir kritikklause omfamning av det nye. Feltet er stort og handlar om mykje meir enn litteraturundervisningas kår i norskfaget. Medierevolusjonen vi er midt inne i har både politiske, økonomiske, kulturelle, men òg konseptuelle og kognitive konsekvensar (Kress, 2003). I samband med litteraturundervisninga er det særleg interessant å reflektere omkring kva innverknad overgangen frå bok og skrift til skjerm og bilete har på fantasien (i denne samanhengen er kanskje imaginasjon eller kognitiv biletskaping betre ord)? Imaginasjonen eller fantasien skapar ei indre verd i møte med litterære tekstar – han fyller tomme plassar og skapar ei meir eller mindre heilskapleg førestilling (jf. Langer under). Gunther Kress argumenterer for at fantasien verkar på ein annan måte i andre modalitetar. Overfor budskap dominert av biletet blir fantasi (imanasjon)

(...) a different activity, one which focuses on the possibilities of the ordering of full elements rather than on the supplying of meaning to ordered elements (Kress 2003, s. 170).

Den fantasien ein treng i møte med skrift, ikkje minst skjønnlitterære tekstar, blir, slik Kress ser det, bytta ut mot "(...) the much more demanding tasks (...) of selection, arrangement and transformation" (same stad, s. 171) i møte med nye media. Det Kress peiker på her må ha (og har allereie fått) konsekvensar for korleis ein skal tenkje omkring lese- og skriveopplæring generelt, men har også konsekvensar for litteraturundervisninga.

Den kjende litteraturvitaren J. Hillis Miller samanliknar litteraturen med nye media, og han er òg oppteken av korleis litteratur verkar inn på fantasien (eller imaginasjonen). Eit av hovudpoenga hans i boka *On literature* (2002) er at litteraturen tilbyr ei form for "virtual reality", og at litteraturen er eit medium som tilfredsstiller eit grunnleggjande menneskeleg behov for forteljingar og fantasi (Miller, 2002, s. 81). Også film og dataspel kan tilfredsstille dette behovet, skriv han, og sjølv om han gjerne vil gje litteraturen ein slags forrang som dannelses- og sosialiseringsmedium – og ser film og dataspel som "less valuable fictive worlds" – så er forskjellen likevel ikkje "(...) so great as we might wish" (same stad, s. 97). Skjønnlitteraturen har også allereie tapt rolla som det viktigaste mediet for sosialisering til andre medium, meiner han (same stad, s. 90).

For Bo Steffensen (2005) er heile den skjønnlitterære måten å lese på truga av dei nye media av di dei mest populære sjangrane i skjermmedia i så sterk grad utfordrar og utviskar skiljeliner som fiksjon – røyndom, men òg av di at dei i så stor grad er styrt av kommersielle interesser som ikkje har innhald og budskap som noko primært mål. Steffensens kritikk er tydeleg inspirert av Horkheimer og Adorno:

Målet med underholdningsprogrammerne er derfor ikkje primært at underholde seerne, men at fastholde dem til en bestemt sendeflode. Forestillingen om at programmerne skulle have et indhold og et budskap er i de fleste tilfælde for lengst forladt. Fiktionens kombinerte oplevelses- og dannelseskarakter, spesielt i bogform, er derfor truet (Steffensen, 2005, s. 263).

Kva konsekvensar medieutviklinga kan ha for skjønnlitteraturen og estetiske lese måtar på sikt, er sjølvsagt umogleg å spå, men det finst nokre undersøkingar som antyder nokre svar. Forskningsprosjektet *Föreändringar i läskompetens under 30 år: En internationell jämförelse (FIL)* i regi av universitetet i Göteborg har mellom anna komme fram til at det i USA og Sverige er ein negativ samanheng mellom databruk og lesekompetanse og dessutan mellom databruk og lystlesing.²¹ Undersøkinga *Reading At Risk. A Survey of Literary Reading in America* i regi av National Endowment for the Arts målte lese trendar i den vaksne befolkninga i USA i 2004 etter ulike demografiske kriterium. Undersøkinga viser ein generell nedgang i kor mykje tid som blir bruka på lesing av skjønnlitteratur, og nedgangen er brattast mellom dei yngste. Undersøkinga viser og ein positiv samanheng mellom lesing av litteratur og deltaking i samfunnet på mange arenaer. Dei som ikkje les litteratur brukar òg meir tid på TV enn dei som les. Rapporten konkluderer med at funna avdekkjer ei kulturell krise og oppmodar til innsats for ein litterær renessanse. Også SSB i Noreg melder om endringar i lesevanar, og kan for 1990-talet vise eit fall i lesing av trykt tekst (Vaage 2007). Det finst inga brei kvantitativ norsk undersøking som tek føre seg lesing av skjønnlitteratur spesielt.

3.2. Ulike legitimeringsstrategiar

Så langt har eg freista å vise at litteraturen i skulen har hatt ei heil rekkje ulike legitimeringar historisk sett, at vurderinga av litteraturen som dannelsesmiddel har variert ganske mykje og at dei samfunnsmessige og teknologiske endringane som vi ser no representerer nokre utfordringar som krev nytenking kring kva litteraturundervisning skal og kan vere. Ein skal vere varsam med å skrive om kriser og slutten på epokar, men det synest som om litteraturens rolle i norskfaget er i ferd med å ta ei ganske anna form. Det er til dømes påfallande at sjølve ordet skjønnlitteratur er så godt som fråverande i den siste læreplanen.²² Det kan sjå ut som at det norskfaget som Kunnskapsløftet presenterer først og fremst er eit tekstfag, eit mediefag og eit kulturfag, eit fag som i større grad skal utvikle literacies og generelle leseferdigheiter. Norskfaget er ikkje lenger eit fag der litteraturen har ein særleg privilegert plass som dannelsesmedium.

²¹ (<http://www.expertsvar.se/pressmeddelande?prid=15633>) Resultata frå prosjektet er førebels berre tilgjengelege i ein svært forkorta rapport.

²² Men akkurat dette er kanskje i ferd med å endre seg igjen. I Utdanningsdirektoratets forslag til ny fagplan (Udir, 2013), er ordet litteratur meir frekvent enn i den gjeldande plan.

Det er definitivt vanskeleg å argumentere for litteraturen ut frå eit kunstsyn som opererer med eit essensielt skilje mellom skjønnlitteraturen og andre tekstar, det er til dømes ingen grunn til at ein ikkje skal lese skjønnlitteratur kritisk, på same måte som ein les sakprosa eller samansette tekstar kritisk (jf. til dømes Skaftun, 2009). I eit landskap der slike skiljeliner blir viska ut slik at vi opererer med eit sterkt utvida tekstomgrep, og har fokus på generelle leseferdigheiter og nytte, blir det vanskelegare å finne sterke legitimeringar for at skjønnlitteraturen bør ha ein særleg sentral plass i norskfaget.

Det er mogleg å samle relevante eksisterande legitimeringsstrategiar i to kategoriar avhengig av synet på forholdet mellom teksten, lesaren og samfunnet. For det første kan ein argumentere for litteraturens plass i skulen ut frå ein lesarorientert posisjon. Det som blir vektlagt er lesarens interaksjon med teksten og lesarens kognitive utvikling. Den litterære teksten eignar seg som pedagogisk medium av di han opnar opp for ein særleg måte å tenkje på. Med utgangspunkt i danningstenkinga, kan ein seie at ein innanfor denne kategorien er meir oppteken av danning som sjølvdanning og individualisering. Den andre hovudretninga er meir tradisjons- , tekst- og kanonorientert. Argument i denne kategorien legg vekt på at litteraturen kan bidra til å skape førestilte kulturelle fellesskapar, at litteraturen kan fungere som eit sosialt lim.

Denne dikotomien er sjølvstøtt ei grov forenkling, forskarar og teoretikarar med eit lesarorientert utgangspunkt diskuterer til dømes gjerne også dei demokratiske og sosiologiske konsekvensane av lesing, og dersom litteraturarven skal kunne fungere som sosialt lim, må ein føresetje at litteraturen er i stand til å røre den einskilde lesaren på eit personleg og emosjonelt nivå. Det blir meningslaust å formidle ein litterær kanon eller ei kulturarv dersom ein ikkje gjer noko for at tekstane skal bli forstått av den einskilde samtidslesaren.

Desse to kategoriane av legitimeringsstrategiar kan på den eine sida forankrast i danningsteori, på den andre sida i litteraturredidaktisk forskning. Vitskapsteoretisk er dette med *legitimering* eit problematisk område. Peter Degerman skriv:

Litteraturredidaktiken utgör här ett ovanligt tydligt exempel på ett område där vissa forskningsfrågor inte har en stabil vetenskapelig formalitet eftersom de i alltför hög grad sträcker sig utanför vetenskapssamfundets jurisdiktion och görs till föremål för allmän åsiktsbildning.... Frågan om varför vi bör läsa litteratur är således samtidigt en forskningsfråga och en fråga utanför forskningsfältet, i det allmänna tyckandets eller det offentliga samtalets sfär (Degerman, 2013, s. 41-42).

Dette blir særleg tydeleg innanfor den andre kategorien legitimeringsstrategiar. Posisjonane til forskarar som Martha Nussbaum og E. D. Hirsh må vel seiast å liggje i grenselandet mellom "åsiktsbildning" og forskning. Men også innanfor den første, meir empirisk baserte, kategorien ligg det til grunn visse fordommar, teoretiske utgangspunkt om kva litteratur skal vere godt for i ein utdanningssamanheng (sjå til dømes Persson, 2012).

3.2.1. Litteraturen og lesaren

Ein fellesnemnar for den første legitimeringsstrategien er eit konstruktivistisk, prosessuelt kunnskapssyn (Applebee 1992). I litteraturvitskapen finst det mange ulike forståingar av tilhøvet mellom lesar og tekst, og leseprosessen. Bidraga kan samlast under omgrep som *resepsjonsteori* (til dømes Iser 1988) og *reader response-theory* (til dømes Fish 1980). Innan litteraturredidaktikken står Louise M. Rosenblatt som ein pioner med boka *Literature as Exploration* som første gong kom ut i 1938. Rosenblatt skildrar leseprosessen som ein transaksjon mellom lesaren og teksten. Rosenblatt skil mellom to hovudkategoriar lesemåtar: efferent lesing, der siktemålet er å hente ut informasjon frå teksten, og estetisk lesing, altså den lese måten ein først og fremst brukar når ein les skjønnlitterære tekstar.

Legitimeringsstrategiar i denne kategorien legg vekt på det vi kan kalle utdanningas subjektiverande sider (Biesta 2010). Litteraturen er innanfor desse rammene eit mogleg bidrag til personleg utvikling og sjølvdanning, til identitetsutvikling og utvikling av fantasi og kreativitet. Dei kvalifiserande og sosialisierende aspekta kjem meir i bakgrunnen innanfor denne horisonten.

I Norden har mellom andre Lars-Göran Malmgren (1986, 1997), Jon Smidt (1989), Gunilla Molloy (2002), Annette Ewald (2007) og Sylvi Penne (2006, 2010) drive litteraturredidaktisk forskning med eit lesarorientert utgangspunkt.²³ Eg kjem attende til desse forskarane i andre kapittel, men gjev ein kort gjennomgang av nokre av posisjonane her.

I *Seks lesere på skolen* (Smidt 1989) undersøker Jon Smidt korleis elevar i den vidaregåande skulen konstruerer mening i møte med skjønnlitterære tekstar. Teoretisk tek han utgangspunkt i reader-response-teori, men viser òg til hermeneutikk (Gadamer) og sosialiseringsforskaren Thomas Ziehe. Smidt slår mellom anna fast at meningsskaping og lesing i skulen inngår i ein sosial prosess. Sjølv om kunnskap og tolkingar blir forma subjektivt, skjer det alltid i "(...) sosiale kommunikasjonssammenhenger" (Smidt, 1989, s. 222). Spørsmålet om litteraturutval blir dermed heilt avhengig av spørsmålet om *kven* som skal lese og i kva sosialt rom lesinga går føre seg i (same stad, s. 245).

Sylvi Penne er òg oppteken av korleis elevar konstruerer mening i møte med litterære tekstar. Ho viser òg korleis meningsskaping er sosialt forankra, og korleis sosial bakgrunn, familiens kulturelle og økonomiske kapital verkar inn på elevane sine litterære kompetanse (Penne, 2006). Penne meiner textual power eller tekstmakt må vere eit overordna mål ved litteraturundervisninga (Penne, 2010, s.

²³ Peter Degerman (2013) går gjennom 13 svenske litteraturredidaktiske doktoravhandlingar frå 2000-talets første tiår. Alle tek "sin utgangspunkt i reader response-teori för att undersöka litteraturläsning i och utanför skolan och för att diskutera skolans litteraturundervisning" (s. 23). Degerman hevdar at avhandlingane dannar ein "(...) specifik diskursiv formation" (same stad) ettersom dei alle refererer til den same forskinga, og brukar dei same teoretiske omgrepa.

46 ff.). Det handlar om å utjamne skilnader og styrke demokratiet ved å sørgje for at flest mogleg lærer å beherske sentrale sjangrar og diskursar i samfunnet og utviklar eit metaspråk.

Penne er i tillegg oppteken av spørsmålet om kulturelt fellesstoff, og ho argumenterer for at melodramaet, slik ein til dømes kan finne det i 1800-talsromanen, er godt eigna som lesestoff i ungdomsskulen. Dei melodramatiske romanane og novellene frå tida omkring det moderne gjennombrøtet, som til dømes *Synnøve Solbakken*, "Karen" og "Karens jul", har nokre didaktiske kvalitetar som samtidstekstar gjerne ikkje har. Her er nok avstand i tid til at tekstane er tilstrekkeleg framande til at ein kan lese dei med distanse. Samstundes er temaa stadig aktuelle og gjenkjennelege for moderne ungdom, og melodramaet er ei form ungdom kjenner godt frå populærkulturen. Tematisk gjev altså desse tekstane rom for identifikasjon. Dessutan er desse klassiske tekstane narratologisk sett lettare tilgjengelege enn dei fleste litterære samtidstekstane, her er ikkje så mange kronologiske krumpring og andre forteljartekniske raritetar som ungdomslesaren ofte ikkje har stort tålmod med. Omgrepet *lesarorientert* er noko misvisande for Pennes teoretiske utgangspunkt. Tilnærminga kan betre forankrast i literacy-omgrepet (Penne, 2013).

Gunilla Molloy står i ein erfaringspedagogisk tradisjon, og ho legg vekt på at den litterære lesinga skal kunne tene som utgangspunkt for deliberative samtalar i klasserommet. Som Penne legg ho altså stor vekt på dei demokratiske sidene ved litteraturundervisninga, og utforskar litteraturens potensiale til å fungere som sosialt lim, og klasserommet som ein arena for meningsutveksling og debatt. Standpunktet hennar høyrer på denne måten også heime i den andre hovudkategorien eg har postulert. Ho ønskjer i utgangspunktet ikkje ei litteraturundervisning med politisk agenda:

Men när nu etiska och moraliska frågor uppstår i mötet mellan läsaren och texten, så ser jag heller inte något skäl till att samhällsfrågor, d.v.s. politiska frågor, ska hålls utanför klassrummet (Molloy, 2012, s. 201).

3.2.1.1. Å tenkje litterært

Eg vil no diskutere nærmare to vidt forskjellige bidrag, men som likevel har nokre fellestrekk, til ein litteraturdidaktikk som vektlegg interaksjonen mellom den einskilde lesaren og teksten. Det eine bidraget er basert på klasseromsforskning, og har eit sterkt empirisk og klasseromsnært perspektiv. Teoretisk er her sterke band til reader-response-teori. Det andre bidraget er meir teoretisk, og tek utgangspunkt i 1700-talets Bildungsomgrep. *Bildung* er tett knytt opp mot kanon og tradisjon, og dette bidraget kunne derfor med god grunn vore presentert i den andre hovudkategorien. Grunnen til at eg likevel vel å ta dette med her, er at det spesifikt drøfter kva som skjer, eller i alle fall kan skje, i interaksjonen mellom lesar og tekst i eit *Bildungsperspektiv*. Eit hovudpoeng for både bidraga er at skjønnlitteraturen inviterer til ein *særleg måte å tenkje på*. Empirisk, lesarorientert, litteraturdidaktikk har dermed nokre klare fellestrekk med danningsteori, og det er desse likskapane som er viktige her.

Den amerikanske litteraturdidaktikaren Judith A. Langers forskning gjev sterke argument for at skjønnlitteratur fortjener ein stor plass i skulen. Då ho skreiv førsteutgåva av *Envisioning literature*

tidleg på 90-talet meinte ho at litteraturundervisninga var "(...) the most misunderstood subject in the school curriculum" (Langer, 2011, s. 1). Velmeinte endringar i det amerikanske utdanningssystemet dei siste åra, med auka merksemd mot det ein kanskje kan kalle grunnleggjande leseforståing, har, slik Langer ser det, ført til ei nedprioritering av studentanes utvikling av "higher literacy", altså den typen literacy som lesing av skjønnlitteratur kan bidra til. Ho konkluderer følgjeleg med at litteraturfaget er minst like misforstått i dag som for tjue år sidan.

Langer legitimerer litteraturundervisning med ein slags danningstanke. Ho seier til dømes at det å lese litteratur kan hjelpe oss til å bli meir menneskelege (same stad, s. 158). Men samstundes viser ho heilt konkret kva ho meiner med det, og kvifor nettopp litteraturen og litteraturundervisninga kan gjere nettopp dette. Saman med ei rekkje lærarar har Langer utvikla ein tilsynelatande enkel modell for litteraturundervisning, ein modell som tek utgangspunkt i det ho kallar "envisionment building". Visualisering blir ei for snever omsetting av omgrepet, for det rommar meir enn mentale bilete. Vi kan kanskje bruke "førestilling" som norsk omsetting av omgrepet. Langer definerer "envisionment" som

(...) dynamic sets of related ideas, images, questions, disagreements, anticipations, arguments, and hunches that fill the mind during every reading, writing, speaking, or other experience in which one gains, expresses, and shares thoughts and understanding (same stad, s. 10).

Slike "envisionments" er alltid *i* eller *opne for* endring både under og etter lesinga. Vi byggjer dessutan slike "envisionments" heile tida, ikkje berre i møte med litterære tekstar, det er ein generell meiningsskapande aktivitet. Men denne særlege måten å tenkje på er grunnleggjande viktig for litteraturlesing.

Når ein les finst det fem ulike posisjonar ("stances") lesaren kan vere i i høve til ei førestilling. For det første kan ein vere utanfor og finne vegen inn i ei litterær førestilling. Dette skjer helst når ein byrjar å lese, men det kan òg skje seinare dersom teksten tek ei heilt uventa vending slik at ein må starte byggjeprosessen på nytt. I den andre posisjonen rører ein seg gjennom ei allereie etablert førestilling. Her utvidar lesaren forståinga, stiller spørsmål om dei litterære karakterane sine motiv, kjensler, kva forhold karakterane har til kvarandre osb. Dersom lesaren er i den tredje posisjonen trør ho eller han ut av den litterære førestillinga og reflekterer over livet sitt i lys av litteraturen. Denne posisjonen er ikkje så vanleg som dei andre, seier Langer, men til gjengjeld er han svært kraftfull. Nettopp når lesaren er i denne posisjonen er det rom for den utviklinga av personlegdommen som ein kan lese om i ulike styringsdokument. I den fjerde posisjonen trør lesaren ut av den litterære førestillinga og objektiviserer erfaringa. Her er det at ein kan tenkje over tekstens struktur, allusjonar, litterære grep og intertekstuelle samanhengar. I den femte posisjonen forlèt ein ei førestilling og går over i noko nytt, gjerne som skapande. Langer nemner Liszts tonedikt, inspirert av litterære verk, som døme på kva som ligg i dette. Desse posisjonane følgjer ikkje etter kvarandre, lesaren kan gå ut og inn av kvar einskild av dei undervegs i leseprosessen.

Litteraturundervisning handlar ikkje først og fremst om å lese eit bestemt utval tekstar, seier Langer, men om å framelske ein særleg måte å tenkje på. Når ein les litteratur, eller, som Langer skriv, "(...) engage in a literary experience" (same stad, s. 28), opnar det seg ein horisont av moglegheiter. I ei litterær erfaring er uvisse og "open-mindedness" det normale og nettopp det ein skal streve mot. Slik står litteraturlesing i motsetnad til ein diskursiv lesemane (eller med Louise Rosenblatts term: efferent), det vil seie ein lesemane som har som føremål å føre fram til eit eintydig bilete av eit saksforhold, ein lesemane som rører seg mot lukking ("closure") (same stad, s. 34) som Langer skriv. Å lese estetisk er altså etter Langer ein grunnleggjande open og opnande aktivitet. Det er ikkje mogleg å fiksere eit eintydig mål for aktiviteten på førehand, ein kan ikkje vite kor ein skal ende opp. Ei målstyring av prosessen vil kunne fungere lukkande, ikkje opnande. Slik kan estetisk lesing samanliknast med kunstnarlege prosessar; ein kan ikkje heilt vite kva ein endar opp med. Estetisk lesing kan derfor ikkje målast og vurderast på same måte som andre læringsaktivitetar ettersom vurdering innanfor ein slik målstyringstankegang krev at ein opererer med førehandsgevnne mål. Målstyring føreset at ein veit kor ein skal, prosessen er lukka.

Langer er merksam på problema knytt til vurdering, men meiner likevel at også litterær lesing kan vurderast. Men Langer føreslår ein langt meir sofistikert måte å vurdere på enn enkel målstyring. Ho ser på dei måla ho set opp for lesinga som "conversation starter(s)" (Langer, 2011, s. 108); måla skal i seg sjølv bringe lesaren vidare og gå hand i hand med leseopplæringa.

Rolla til læraren i eit "envisionment building" klasserom har ein bestemt karakter, og må vere annleis enn i eit tradisjonelt klasserom. Dei litterære samtalene må til dømes gå over frå å vere kontrollerte av læraren til å bli drivne fram av elevane. Dette er naudsynt, seier Langer, for å komme over frå "(...) recitation and guesswork (...)" til "(...) substantive thought and discussion that can extend students' range of understanding" (same stad, s. 55). Langer føreskriv nokre få overordna prinsipp for litteraturundervisninga: Trua på at litteraturen er "thought-provoking" og at alle elevar er kompetente tenkarar og "lifelong envisionment builders" (same stad, s. 68) er grunnleggjande. Det å stille spørsmål må vere ein essensiell del av den litterære samtalen; eleven som stiller spørsmål til teksten viser ikkje fram manglande kunnskap, men tvert om høg litterær kompetanse. Vidare må litteraturundervisninga pregast av dei mange perspektiva. Kva skjer dersom ein ser ting frå ulike ståstader? Det kan vere perspektivet til ulike lesarar, ulike litterære personar eller ulike teoretiske eller politiske posisjonar. "Perspective-taking is a way to develop, challenge, and round out one's own views and to understand where differences in interpretation emanate" (same stad, s. 71, jf. òg Molloy, 2012).

Langer gjev ei sterk legitimering av litteraturundervisning, og gjev stønad til ei leseundervisning som femnar vidare enn grunnleggjande ferdigheiter ("basic skills"). Spørsmålet om kva litteraturen kan gjere som andre tekstar ikkje kan, får også eit svar, men det Langer i liten grad rører ved er tekstar i nye medium. Eit kjenneteikn ved Langers tilnærming, er at ho ikkje diskuterer spørsmålet om kva tekstar ein skal lese. Ettersom den litterære erfaringa først og fremst er knytt til lesaren, til ein særskild måte å tenkje på, blir spørsmålet ikkje særleg aktuelt. Ettersom valet av litteratur og

litterære kvalitetsvurderingar ikkje blir gjeven plass her, er det nærliggjande å slutte at metoden, lesemåten er overordna. Louise Rosenblatt, som langt på veg har eit syn på litteraturen og litteraturundervisninga som fallar saman med Langers, brukar derimot ganske mykje plass på å diskutere val av "rett" litteratur i *Literature as Exploration* (1995, til dømes s. 69 og 211). Dette aspektet finn ein ikkje hos Langer. Kan ein tekst ha litterære, eller kanskje snarare *didaktiske* kvalitetar, som gjer at han er eigna i undervisninga? For Smidt (1989) kunne ikkje spørsmålet få eit svar lausrive frå samanhengen teksten skulle brukast i, medan Penne (2006) ser bestemte tekststrukturar som veileigna for bruk i skulen²⁴.

Langer er altså ikkje oppteken av utfordringa frå nye media, og gjev følgjeleg ingen konkrete svar på dette. Men ettersom envisionment building er ein generell aktivitet, ein måte å tenkje på uavhengig av tekst, skulle ein tru at alle typar tekstar, i alle fall estetiske tekstar, kan tenkast inn i modellen.

3.2.1.2. Fordobling og danning. Klaus Peter Mortensen

Den andre vegen til ei legitimering av litteraturlæring i skulen frå ein prosessuell, individorientert vinkel, går via ei særleg forståing av danningsomgrepet. I innleiinga til målformuleringa for norskfaget i LK06 blir det postulert at: "Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling" (Udir, 2006a). Kva denne danninga er, som ikkje blir dekt av dei andre omgrepa, kjem ikkje eksplisitt fram. Kanskje er omgrepet her berre nytta som pynt – danningsomgrepet har vorte eit honnørord, og refererer til "resten", det som ikkje så lett kan formulerast i kompetansemål? Problemet er vel heller at danningsomgrepet er så rommeleg og fleksibelt at dei andre omgrepa kan sjåast som dimensjonar av danning. Både den personlege utviklinga, skapinga av ein identitet, og møtet med "Det Andre" (kulturforståing), høyrer inn i dei vanlegaste forståingane av omgrepet danning. Ei anna forklaring er at "dannelse" her står for noko anna, noko ein kanskje heller kan kalle allmenndanning. I norskfaget vil det typisk vere kjennskap til litteraturhistoria, til ein litterær kanon, altså noko som ein meir kan forstå som kunnskapsmål. Men dette går ikkje klart fram av læreplanteksten.

Ideen om *Bildung* vart tidleg knytt til det estetiske. For Schiller var nettopp det estetiske sjølve nøkkelen i dannelsesprosessen i og med at kunsten og leiken kunne hjelpe mennesket til autonomi og frigjering. I leiken og i kunsten gjev mennesket sine eigne lover, og er i leiken verken underlagt driftene eller moralen (Hohr 2003). Sidan har dannelsesomgrepet komme til å bli tett knytt til det å ha kjennskap til eit visst kulturelt stoff, ein kulturell og kunstnarleg kanon. I utgangspunktet er tanken om ein nasjonal kanon og ei nasjonal danning nettopp tenkt som integrasjonsmiddel; dei felles nasjonale forteljingane skulle fungere som eit sosialt lim. Dette kjem eg attende til i neste avsnitt, og spørsmålet blir òg handsama i kapittel 1 og 5.

Dannelsesomgrepet rommar noko meir enn dette materiale elementet. Ei tradisjonell forståing av dannelsesomgrepet er at danning handlar om å gjenkjenne det framande i det eigne og det eigne i det

²⁴ Appleyard (1994) peiker til dømes på generelle samanhengar mellom lesarens kognitive utvikling og kva teksttypar og sjangrar han eller ho føretrekkjer. Jf. også Penne 2003.

framande. Hans-Georg Gadamer forklarar denne hegelske tanken slik: "Å erkjenne det egne i det fremmede, å bli fortrolig i det fremmede, er åndens grunnbevegelse, og åndens væren består kun i å vende tilbake til seg selv fra det som er annerledes" (Gadamer, 2010, s. 40). Overført til litteraturen og litteraturundervisninga kan ein seia at ein gjennom eit møte med (framandarta) kanoniske tekstar kan ein gjere ei sjeleleg dannelsesreise ut i det ukjende tekstlandskapet for så etter kvart å akseptere at ein sjølv nettopp er ein del av ein større kulturell og historisk samanheng. I eit slikt perspektiv vil ein overflatisk kjennskap til litterære klassikarar ikkje i seg sjølv vere danning (snarare såkalla "halvdanning"), sjølv om dei fleste kanskje vil argumentere for at ein slik kunnskap er ein naudsynt føresetnad for danning. I alle høve vil dei fleste faglege forståingane av *danning* innebere noko meir og noko anna enn grunnleggjande kulturell kunnskap.

Klaus Peter Mortensen argumenterer i artikkelen "Bildung in a Literary and Reflective Perspective" for at det nyhumanistiske dannelsesbegrepet som vart utmynta mot slutten av 1700-talet stadig kan bidra med viktige innsikter, mellom anna i litteraturredaktisk teori. Mortensens litteratursyn er grunnleggjande positivt, og han konkluderer mellom anna med at fiksjonen kan vere eit viktig verktøy for å forstå ei kompleks samtid. Mortensen meiner at det er fruktbart å sjå Bildungsbegrepet i samband med moderne utviklingsteori:

This is above all true of *Bildung* conceived as an identity-shaping (individual) activity and of the underlying idea that *Bildung* – both as supra-individual creation of culture and as personal development of identity – is inextricably bound up with man's reflective faculties and thus with self-examination and self-transcendence (s. 125).

Tanken om at mennesket stadig må overskride seg sjølv for å bli til seg sjølv er sentral i Mortensens argumentasjon. Slik refleksiv sjølvoverskriding krev distanse og fordobling, og det er nettopp her den fiktive litteraturen kan spele ei rolle slik Mortensen ser det: "Literary fiction is a reflective, stylised version of elementary cognitive forms – at once an effect and a conscious expression of the doubling of the self" (s. 137). Fiksjonen skapar ein distanse til røyndomen som gjer det mogleg å fortolke og forstå han, og han gjev potensielt lesaren ein distanse til seg sjølv, ein posisjon som han/ho kan bruke for å sjå seg sjølv utanfrå. Litterære tekstar har altså ein særleg kvalitet som kan bidra til ein særleg type refleksiv danning.

Mortensen rører berre så vidt ved dei konkrete didaktiske følgjene av eit slikt litteratursyn, men han viser at det må følgje av dette at ein i litteraturundervisninga (også) skal arbeide med vanskelege tekstar, med tekstar frå andre tider og kulturar, tekstar som gjev motstand, nettopp for å utvikle verktøy som ein kan bruke for å motarbeide tendensen til å avskrive alt som verkar framandt og annleis. Dette har konsekvensar for kva tekstar ein kan bruke i undervisninga, ikkje alle er like eigna. Det er den opne teksten (slik Umberto Eco definerer han) som ein må ty til. Den opne teksten er ikkje open for alle tolkingar, det opne ligg heller ikkje berre i teksten sjølv, men i forholdet mellom tekst og lesar. Mortensen presiserer at det opne ligg i litteraturens "(...) ability to awaken in the reader's mind the dialectics of the relationship between the known and the unknown, the familiar and the alien" (same stad, s. 138).

Eit viktig mål med litteraturundervisning er sjølvstendig å arbeide mot ei reflektert og danna forståing av seg sjølv og si eiga samtid. Litteraturundervisninga skal dermed slik Mortensen ser det vere eit ledd i ein sjølvtransenderande medviten danningsspross (same stad, s. 137). Medan dei moderne teoriane om identitetsutvikling legg vinn på å vere deskriptive, er danningssomgrepet heile tida også normativt. Mortensen ser *Bildung* – forstått som ein utviklingspross - som noko som udiskutabelt finn stad, men diskuterer vidare i kva grad utdanning kan påverke desse prosessane, "(...) or whether they have in reality been handed over for ever out to the media and the market" (same stad, s. 139). Det finst altså både *sann* danning (som skulen, og ikkje minst litteraturundervisninga, skal ta seg av, eller i alle fall leggje til rette for), og *usann* eller skadeleg danning (som media og marknaden (uunngåeleg) tek seg av).

Desse to døma, teoriane til Langer og Mortensen, meiner eg viser at det er mogleg å sjå empirisk basert klasseromsnær litteraturdydaktikk og danningsteori i samanheng. Det prosessuelle og opnande som Langer meiner er kjenneteikn på den litterære lesinga har nettopp klare likskapar med den reflektive og dialektiske rørsle som finst i danningssomgrepet slik til dømes Mortensen forstår det.

3.3. Litteraturen som sosialt lim. Førestilte fellesskapar og demokrati

Legitimeringsstrategiane i denne hovudkategorien handlar i første rekkje om det vi kan kalle kvalifiserande og sosialiserte sider ved utdanninga (Biesta, 2010). Det handlar på den eine sida om å tileigne seg naudsynte kulturelle og språklege *kunnskapar* (cultural literacy) og å utvikle empati og forståing for andre menneske, på den andre sida handlar det om at litteraturundervisninga skal bidra til å oppretthalde eit samfunn og sosialisere nye menneske inn i dette samfunnet.

3.3.1 Kanon og danning

Å bruke litteraturen som middel for å skape førestilte fellesskapar er ikkje nokon ny tanke, og litteraturundervisninga har gjerne hatt det som ei hovudoppgåve å vere nasjons- og fellesskapsbyggjande. Så seint som i læreplanen frå 1997 var tanken om litteraturen som sosialt lim viktig; litteraturen representerer her ein sentral veg inn i den nasjonale kulturen. I Kunnskapsløftet er litteraturhistoria og gjennomgangen av kanon svært nedtempa i høve til L97. Den norske skulens uformelle litterære kanon, altså uformell i den forstand at han ikkje (lenger) er nedfelt i ei liste, er stadig i første rekkje *nasjonal*. Men også formelt er det vekt på det nasjonale. I ungdomsskulen er det klassiske verk frå *norsk* kulturarv Kunnskapsløftet seier ein skal lese.

I utgangspunktet er tanken om ein nasjonal kanon og ei nasjonal danning nettopp tenkt som integrasjonsmiddel. I samfunn prega av multietnisitet vil ein nasjonal kanon like gjerne kunne oppfattast som ekskluderande. Assmann (1993) skildrar til dømes korleis det tyske Bildungsomgrepet i første omgang løyste seg frå ein generell overgripande idé om humanitet for så å bli knytt opp mot ideen om *das Volk*. Danninga vart nasjonal, og kanon vart ein sakralisert nasjonal kanon. Allereie tidleg vart danning eit prov på at ein tilhørde ei spesiell samfunnsklasse, handelsborgarskapet. Som religionssubstitutt fekk danningstradisjonen etter kvart ein radikalt ekskluderande rolle:

Die Perversion der Bildung ist nicht Sache eines plötzlichen, irrationalen Umschlagens, sie hat ihre eigene, sinistre Konsequenz. Antisemitismus (...) ist bekanntlich eine in die Entstehungsgeschichte des Christentums eingeschriebene und in der Geschichte beständig latente Erscheinung. Durch die Säkularisierung findet diese dunkle Tradition nicht etwa, wie man denken sollte, ihr Ende, sondern wird beerbt und noch gesteigert in der säkularen Religion der Nation (Assmann, 1993, s. 88).

I den nazistiske dannelsingsforståinga blir danninga vidare flytta frå det sosiale til det biologiske, og dermed over i rein rasisme:

Bildung, ursprünglich eine Integrationsformel, hat sich so im Laufe ihrer Geschichte zu einer Exklusionsformel entwickelt: wobei schließlich soziale Zugehörigkeit nicht mehr nach kulturellen, sondern allein nach zoologischen Merkmalen definiert wurde (Assmann, 1993, s. 90)

3.3.1.1. Kanon og overskriding

Det danske kanonutvalets rapport frå 2004 diskuterer mellom anna grensene til kanon, og her blir ein nasjonal kanon forsvart ut frå ein tanke om at det å lese kanoniske tekstar kan bidra til overskridande forståing (jf. Mortensen over). Ideen om kanon blir dermed forsøkt lausrive frå ideen om nasjonsbygging; dei kanoniske tekstane representerer ikkje berre det eigne og heimlege eller nasjonale, men snarare noko framandt og potensielt destabiliserande:

Alene i kraft af, at man i mødet med fortidige, anderledes tekster bliver konfronteret med det fremmedartede, ikke umiddelbart forståelige, som kræver, at man træder ud af den selvspejlende læsning, er litteraturundervisningen – ideelt set – en indøvelse i indlevelse og overskridende forståelse. Opfattet på den måde er litteraturundervisning ikke anledning til, at man lukker sig selvtilstrækkeligt om det egne, hverken i personlig eller kulturel forstand. I kraft af deres kompleksitet og deres evne til at tale til mennesker på tværs af tid og rum er de kanoniske tekster tværtimod altid en udfordring til og en perspektiverende udvidelse af den forståelse, man på et senere tidspunkt har af de aktuelle kulturelle og eksistentielle vilkår (Undervisningsministeriet, 2004, upag.).

Kanonspørsmålet er altså ikkje her eit spørsmål om formidling av ei einskapleg og harmonisk kulturell arv. Det viktige er kanontekstane sin transhistoriske kvalitet og kompleksitet. Kanontekstane får dermed eit kritisk potensiale, og vel så mykje som å byggje opp førestilte fellesskapar, kan kanontekstane brukast i ein kritikk av det beståande. Det å kjenne til sentrale sjangrar, teksttypar og einskildtekstar i eit samfunn, kan ein knyte opp mot omgrepa *makt* og *myndiggjering*. Ein kan sjå kjennskap til kanonisk litteratur i eit slikt perspektiv. At alle får ei innføring i tekstar som er sett på som viktige i eit samfunn kan ein derfor sjå på som demokratiserande og sosialt utjamnande.

I ein rapport skriven på oppdrag frå Europarådet argumenterer didaktikaren Mike Fleming for at ein bør ha ein offisiell skulekanon. Tekstutvalet er avgjerande for kva slags læring som kjem ut av litteraturundervisninga, meiner han:

If literature teaching is associated with identity formation, language learning, understanding culture, developing values and even coming to terms with the past, then choice of texts will be a relevant, if not the only factor determining the nature of the learning involved (Fleming, 2007, s. 6).

Eit slikt syn på litteraturundervisning står i kontrast til eit konstruktivistisk syn som legg vekt på lesemaåte og den sosiale konteksten lesinga skal inngå i. Ein offisiell kanon kan, meiner Fleming, sikre at skulens de facto kanon ikkje blir "left to chance", men bør samstundes vere så pass fleksibel at lærar og elevar har val, han bør romme tekstar frå ulike kulturar og ha eit så breitt tekstomgrep at kanon kan romme tekstar i ulike sjangrar (same stad, s. 9).

Ein kan vidare argumentere for at litteraturen og litteraturundervisninga kan brukast til å byggje opp *andre* førestillingar om fellesskap enn den nasjonale fellesskapen. Litteraturredaktikaren Werner Wintersteiner (2006) tek til dømes til orde for ei transkulturell litterær danning, basert på ein "Poetik der Verschiedenheit". Altså ei litteraturundervisning som tek inn over seg at noko slikt som ein statisk nasjonal kultur eller identitet ikkje finst, og at litteraturredaktikken må overvinne dei nasjonale rammene. Målet for ei slik utdanning er ikkje å skape gode borgarar av nasjonalstaten, men verdsborgarar eller kosmopolittar (Choo 2011, Wintersteiner 2006, Nussbaum 1997).

3.3.2. Cultural literacy

Litteraturen, og kanskje særleg litteraturen i skulen, har vore ein brikke i nasjonsbyggingsprosjekt. I det unge Noreg var det ikkje minst viktig å definere det norske som noko anna enn det danske, og ideen om det norske, nasjonen Noreg som ein førestilt fellesskap var ikkje minst avhengig av diktinga. Fleire kompetansemål i Kunnskapsløftet dreier seg om å identifisere og analysere aspekt ved det norske nasjonsbyggingsprosjektet, ikkje minst førestillinga om det norske som litterær konstruksjon. I vg2 skal til dømes elevane kunne "(...) forklare hvordan ulike forestillinger om det norske ble skapt i sentrale tekster fra 1800 til 1870" (Utdanningsdirektoratet, 2006a; Bø, 2006).

For litteraturvitaren E. D. Hirsch (1988) er literacy alltid kulturelt situert; literacy er med andre ord inga generell ferdigheit uavhengig av stoff. Lesekompetanse og kommunikasjon er avhengig av ein kunnskapsbase, nokre kulturelt bestemte, delte *facts*. Denne kunnskapsbasen er svært konservativ, han endrar seg sakte, og han er relativt avgrensa. Han er på den eine sida konkret (Lee var general i sørstatshæren, Hamlet er eit skodespel av Shakespeare), men samstundes vag (ein treng ikkje å kjenne alle detaljane om general Lees liv eller faktisk å ha lese Hamlet). Det er ikkje snakk om verken kvardagskunnskap eller spesialistkunnskap, det er noko midt i mellom. Og det er kunnskap som er *nasjonal*, ikkje berre regional eller lokal. Hirsch tenkjer dessutan cultural literacy i første rekkje inn i nasjonalstatens rammer, kosmopolitten er ikkje eit realistisk ideal, meiner han.

Sjølvs om slike tankar som Hirsch står for ofte blir omfamna av konservative politikarar, meiner Hirsch at denne *kulturelle* konservatismen høyrer saman med ein progressiv politikk; berre dersom "low-income pupils" får opplæring i cultural literacy, kan dei fullt ut delta i samfunnslivet, er argumentet hans.

L97 er tydeleg prega av ein slik cultural literacy-tankegang, truleg direkte inspirert av Hirschs tankar. Sett frå ein cultural literacy-ståstad utgjer Kunnskapsløftet eit tilbakesteg. K-06 fokuserer meir på (generelle) ferdigheiter enn det konkrete faglege innhaldet. Val av konkret innhald er i større grad overlata til den einskilde læraren og til forlaga. Eit resultat *kan* bli det Hirsch kallar eit fragmentert curriculum (Hirsch, 1988, s. 110 ff.). Eit av poenga til Hirsch er at etableringa av ein nasjonal kultur er basert på ei rekkje arbitrære val. Kva som er del av den førestilte nasjonale fellesskapen er på ingen måte naturgjeve, men når vala først er tekne er ein kulturell konservatisme å føretrekkje, meiner Hirsch. Dersom ein manglar ein etablert felles kunnskapsbase, ein konsensusbasert kanon, vil den førestilte fellesskapen krakelere og det vil bli vanskelegare å kommunisere på tvers av generasjonar og klassar. For Hirsch er det klart at den einaste arenaen som kan oppretthalde den førestilte fellesskapen USA, er skulen. Og då må skulen formidle nettopp denne basen av felles kulturstoff. Fleire lærarar i undersøkinga mi peiker på dette med kulturell literacy, men utan å nemne omgrepet. Det er eit poeng at elevane skal vite noko om Ibsen og Hamsun, kjenne Bøygen, Nora ol.

3.3.3. Verdsborgaren og den narrative fantasien

Ei forståing av seg sjølv og si eiga samtid kan ikkje berre handle om å møte det framande i form av kanontekstar. Den svenske filosofen Bernt Gustavsson (2011) hevdar at danning i globaliseringas tid meir og meir handlar om horisontale eller romlege relasjonar, ikkje berre tidslege:

Det främmande rör sig mestadels ensidigt bakåt i tiden, mot det historiska. Men problemet med förhållandet mellan det egna och det främmande rör sig i globaliseringens tid alltmer i relation till rummet och förhållandet mellan grupper (Gustavsson, 2011, s. 395).

Konkret vil vel dette bety at litteraturundervisninga òg i større grad bør orientere seg horisontalt framfor vertikalt. I eit sånt perspektiv må norsklæraren leggje større vekt på å utforske samtida, til dømes gjennom samtidslitteratur frå ulike delar av verda, men mindre vekt på å gå gjennom nasjonale klassikarar.

Den amerikanske filosofen Martha Nussbaum forankrar legitimeringa av litteraturundervisninga i første rekkje i det etiske og det politiske. For at eit samfunn skal fungere treng vi kort og godt borgarar som har evne til empati og til å setje seg inn i situasjonen til den Andre. Omdreiingspunktet for Nussbaums tenking er det velfungerande demokratiet. Nussbaum er kritisk til eit auka fokus på nytte- og ferdigheitstenking innanfor utdanninga. Boka *Not for Profit* (2010) er ei debattbok som forsvarar plassen til humaniora og kunstfag innan utdanning på alle nivå. Ho meiner vi no ser ei global stille krise (silent crisis) som går ut på at den nyliberalistiske vekstfilosofien fortrenger humanistiske fag og kunstfaga. Nussbaum ser dei potensielle verknadene av denne krisa som svært dramatiske:

If this trend continues, nations all over the world will soon be producing generations of usefull machines, rather than complete citizens who can think for themselves, criticize tradition, and understand the significance of another person's sufferings and achievements (Nussbaum, 2010, s. 2).

Nussbaum er likevel ingen radikal vekstkritisk filosof, ho argumenterer for at også eit velfungerande næringsliv og ein sunn økonomisk vekst mellom anna treng den kreativiteten og den kritiske tenkinga som humanistiske fag og kunsthøgskule kan vere med på å skape. Ei satsing på humaniora og kunsthøgskule kan altså på eit nivå vere eit konkurransefortrinn og dermed likevel komme inn under eit omgrep om nytte.

I *Poetic Justice* (1995) og i *Cultivating humanity* (1997) utviklar ho ideen om at ein kan kultivere "the imagination" eller det ho, etter Dickens kallar "fancy" gjennom lesing av ein særleg type litteratur, for eksempel Dickens sine romanar. *Poetic Justice* er skriven med utgangspunkt i fagfeltet *Law and ethics*. Her plederer ho for at gode og rettvise dommar er avhengige av at dommarar har ein godt utvikla narrativ fantasi, at han eller ho har evna til å førestille seg den andres liv, og at litterære verk er særleg eigna til å utvikle ei slik evne:

My central subject is the ability to imagine what it is like to live the life of another person who might, given changes in circumstance, be oneself or one of one's loved ones. (...) Unlike most historical works, literary works typically invite readers to put themselves in the place of people of many different kinds and to take on their experiences" (Nussbaum 1995, s. 5).

Dette kan vi sjølvsagt sjå i samanheng med Langers omgrep "envisionment building", men òg eit omgrep frå kognitiv psykologi, nemleg "mind reading" som kort forklart er evna til å førestille seg kva som føregår i den andres sinn (Zunshine, 2006). Omgrepa "mind reading" og "Theory of mind" kjem eg attende til i kapittel 6 om litterær kompetanse.

I *Cultivating humanity* blir mange av dei same tankane omhandla. Denne boka har undertittelen *A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, og har eit breiare fokus enn *Poetic Justice*. Eit sentralt omgrep er *Citizen of the World*. For å skape slike verdsborgarar er det mange element som skal på plass, ikkje minst er ein sokratisk open og spørjande pedagogikk eit sentralt punkt. Men i tillegg er altså utviklinga av den narrative fantasien grunnleggjande i danninga av verdsborgaren. Kunsthøgskule generelt kan vere med på å kultivere "(...) capacities of judgement and sensitivity" (Nussbaum, 1997, s. 86) som er naudsynte for ein god borgar, men litteraturen har ei særleg stilling: "[I]n a curriculum for world citizenship, literature, with its ability to represent the specific circumstances and problems of people of many different sorts, makes an especially rich contribution" (Nussbaum, 1997, s. 86).

Ei innvending mot Nussbaum kan vere at ho naturaliserer litteraturens stilling som privilegert dannelsesmedium (Persson 2007, s. 258). Vidare tenkjer heller ikkje Nussbaum inn nye media i modellen sin for utdanning. I ein omtale av *Not for Profit* skriv Geert Lovink at vi ikkje lenger kan bruke kunst og humaniora "(...) in some sort of chess games that we play against economic interests." Han held fram:

A lot of the arts and humanities as they are being taught these days are dusty remainders of a fading bourgeois middle class that is under threat from mass culture, consumerism and

globalization. Its curriculum is deeply anti-technical in an unconscious way, that is, unpronounced and uninformed, as sentiment, not as a programmatic statement. Martha Nussbaum has managed to not mention television, computerization or the internet once. But what do the humanities have to say about these developments? A lot, of course. Our culture is a digital culture. We cannot leave that out of the equation, and only blame the low profit-driven motives. We can no longer call for the imagination. The imagination has gone technical. Thoughtful citizens express themselves in ones and zeros. But this banal observation has yet to be incorporated in the philosophy à la Nussbaum (Lovink, 2010, upag.).

Lovink set her søkjelyset på to utfordringar: kulturalisering og nye medium. På desse punkta er altså Nussbaum til lita hjelp, det vil seie: den kulturelt opne og informerte verdsborgaren er eit slags svar på det første. Lovink ser ut til å ha ei forståing av imaginasjon som svarar til Kress' forståing: Fantasi eller imaginasjon handlar i ein digital kultur først og fremst om aktiv utoverretta handling: å uttrykkje seg sjølv i "ones and zeros."

Nussbaum gjev altså ei sterk, men truleg utdatert og praksisfjern, legitimering av litteraturundervisning og litteraturlesing. Det er ei legitimering som liknar dei ein kan finne i læreplanar, men på eit punkt meir konkret. I motsetnad til læreplanane har Nussbaum klare tankar om kva det er ved litterære tekstar som gjer dei eigna som bidrag til danninga av verdsborgaren, og ho peiker òg på ein bestemt type tekstar, nemleg den realistiske romanen. Slike tekstar har ein struktur som inviterer til desentrering og synsvinkelskift. Nussbaum meiner, med støtte hos mellom andre filosofen Charles Taylor, at romansjangeren ikkje berre oppstod saman med, men òg bidrog til utviklinga av, det moderne vestlege demokratiet. Den realistiske romanen, skriv Nussbaum, "embrace the ordinary", han handlar ikkje berre om kongar og prinsar (Nussbaum 1997, s. 95), og han er dermed demokratisk i seg sjølv. Den realistiske romanen gjev stemme til menneske som elles ikkje ville hatt nokon stemme. På dette punktet er Nussbaum meir konkret enn både læreplanformuleringar og for så vidt også klasseromsforskarar som Judith Langer. Det er ein *kvalitet* ved visse typar fiksjonstekstar som gjer dei eigna til akkurat denne typen danning (jf også Nussbaum, 1995, s. 5). For litteraturdydidaktikken og litteraturlæraren blir tekstutvalet heilt sentralt i eit slikt perspektiv. Nussbaum peiker på at ettersom alle tekstar i ein eller annan forstand er etiske, politiske og partiske, kan ein ikkje ukritisk lese ein litterær kanon berre med estetiske grunngjevingar. Kanon er i seg sjølv ikkje upolitisk, og litteraturlæraren bør søke å utvide kanon, trekkje inn ukjende verk, nettopp for å få fram stemmer som tradisjonen av ein eller annan grunn har knebla (Nussbaum 1997, s. 105-107).

Også Bernt Gustavsson ser litteraturen som eit mogleg middel til global danning, men då med utgangspunkt i ei ny forståing av omgrepet verdslitteratur og eit fleksibelt kulturomgrep. Gustavssons tankar gjev ikkje støtte til ein slik argumentasjon som det danske kanonutvalet brukar. Det held ikkje å stana opp i det nasjonale eller europeiske. Men viktigare enn spørsmålet om *kva* ein skal lese (kanon), er spørsmålet om *korleis*: "Bildning är då omvandlat till något mer och annat än att omfatta läsningen av västerländska klassiker, eller följa en given kanon. Bildningen förläggs till en tolkning och förståelse som innefattar en oändlig prosess" (Gustavsson, 2011, s. 403). Den

hermeneutiske danninga handlar her ikkje lenger berre om å overvinne avstand i tid (slik det danske kanonutvalet skriv), men snarare om å overvinne romleg avstand. Gjennom å reflektere over omsettinga mellom kulturar, over "mellomromet", kan ein klare å få avstand til seg sjølv og det eigne, å gjere det eigne framand. Den hermeneutiske prosessen Gustavsson skisserer er ikkje vesensforskjellig frå Langers forståing av estetisk lesing som ein open prosess.

3.4. Oppsummering

I dette kapittelet har eg for det første vist at legitimeringane for litteraturens plass i norskundervisninga har gjennomgått fleire endringar i læreplanane frå M74 og framover. Kunnskapsløftet representerer ei slags sekularisering av norskfaget, der eit retorisk tekstomgrep, ei større vekt på ferdigheitstrening og nye media har endra litteraturundervisningas kontekst. Vidare har eg presentert ulike forskingsmessige og teoretiske posisjonar i den litteraturdidaktiske faglitteraturen. Eg har freista å vise at ein grovt sett kan dele inn faglege legitimeringar av litteraturundervisninga i to hovudkategoriar, ein individorientert og ein fellesskapsorientert.

Lærarane eg har intervjuar posisjonere seg og blir posisjonerte (jf. Ongstad, 1996) i dette landskapet på ulike måtar. I materialet finst ulike oppfatningar om kva form norskfaget skal ha, korleis ein kan legitimere litteraturundervisning, kanonspørsmålet og kva det vil seie å lære å lese litteratur (jf. forskningsspørsmåla i innleiinga), og dei teoretiske posisjonane som eg har freista å skisse opp her kan fungere som referansepunkt. Denne kartlegginga av læreplanar og faglitteratur, som på ingen måte har vore uttømmende, har altså vore naudsynt for å danne ei forståingsramme til dei påfølgjande analysekapitla. Omgrepa som er etablerte i dette kapittelet, og temaa som er drøfta, vil bli refererte til, utdjupa og nyanserte vidare frå ulike vinklar i dei tre neste kapitla.

4. Fagkonstruksjonar

Dersom ein ser norskfaget som ein sosio-kulturell konstruksjon der ulike aktørar, tekstar og kontekstar skapar fagets form, innhald og meining, er det klart at det kan finnast mange ulike norskfag til same tid. Historiske endringar er openberre: norskfaget i dag er ikkje heilt det same som norskfaget på 80-talet. Både læreplanar, forskning, utdanning, læremiddel og ulike samfunnsforhold er med på å konstruere norskfaget, og faget skal svare på utfordringar som er avhengige av historia og samfunnsutviklinga, og må derfor legitimerast og formast på ulike måtar til ulike tider (sjå til dømes Smidt, 2005). I kapittel 3 gjekk eg kort gjennom ulike fagkonstruksjonar i nokre historiske *læreplanar* mellom anna med støtte i Inge Moslets (2009) omgrep om norskfaget som "vakkernorsk", "praktisknorsk" og "kreativnorsk", og viste korleis desse historiske konstruksjonane har reflektert ulike faglege og politiske diskursar. I *Kunnskapsløftets* norskfag peikte eg på tre ulike utfordringar litteraturundervisninga i skulen står overfor, eller snarare kva større diskursar litteraturundervisninga er baka inn i og må forståast på bakgrunn av: nytte- og ferdigheitsdiskursen, kulturaliseringsdiskursen og diskursen om nye media. Eg argumenterte vidare for at *Kunnskapsløftet* reflekterer desse utfordringane på ulike måtar. Dei fagkonstruksjonane ein finn i læreplanar, i utdanningspolitisk retorikk og i den fagdidaktiske forskinga, gjev likevel ikkje eit komplett bilete av korleis norskfaget kan sjå ut i klasserommet. Det gjer heller ikkje denne analysen, men eg meiner han gjev eit lite innblikk kor forskjellige førestillingar om fag og fagdidaktikk som kan finnast mellom lærarar.

I dette kapittelet er følgjande tre forskingsspørsmål utgangspunkt (jf. avsnitt 1.3):

- 1) Korleis posisjonerer lærarane seg i den norskfaglege *diskursen*?
- 2) Kva oppfatningar om norskfagets *kjerne* finst i materialet, og korleis snakkar lærarane om norskfagets form og innhald som heilskap?
- 3) Korleis legitimerer lærarane litteraturdelen av norskfaget, og kva omgrep om *danning* legg lærarane til grunn?

Det første spørsmålet er overordna dei to andre på den måten at kjerne- eller emnetrengseldiskusjonen og syn på danning kan seiast å vere viktige tema innanfor den norskfaglege diskursen. Posisjoneringane kjem til syne mellom anna gjennom korleis lærarane snakkar om kjerne, form innhald og (dannings)mål. Analysen i dette kapittelet er i stor grad basert på sju intervju frå to av skulane som eg presenterer som kontrastar, men andre intervju blir òg dregne inn i diskusjonen. Grunnen til at eg brukar intervju frå desse to skulane som utgangspunkt for analysen her, er at dei i stor grad viser breidda i materialet. I arbeidet med intervju oppdaga eg ganske raskt at desse to skulane skilde seg frå kvarandre på mange måtar. Særleg la eg tidleg merke til at lærarane hadde svært ulik tilnærming til *litteraturhistorie*: Janne ved den skulen eg har kalla Byskulen, sa ved eit tilfelle: "Nei, eg kjenner jo på meg sjølv at det har vore vanskeleg å kvitte seg med litteraturhistoria slik vi underviste i det før." Janne representerer ein dominerande posisjon ved Byskulen som inneber ei tolking av læreplanen som gjev svært lite plass til litteraturhistoriske emne. Litteraturhistoria har dei kvitta seg med, så å seie, og dei legitimerer dette med at Kunnskapsløftet legg føringar for litteraturundervisninga som ikkje gjev plass til å gå gjennom litteraturhistoria. Janne meiner altså at det har vore vanskeleg å omstille seg, men sluttar likevel heilt lojalt opp om den tolkinga av Kunnskapsløftet som ser ut til å vere dominerande ved Byskulen. Hilde ved den skulen eg har kalla Forstadskulen A hadde eit heilt anna syn på emnet litteraturhistorie, men ho er samstundes klar over

at hennar syn ikkje er tidsmessig. Ho seier: "Eg køyrer sånn gamaldags som alle er slutta med for lenge sidan. Så vi har masse anna, men som overordna mål er fokuset på litteratur.... Det er ein plattform for oss å jobbe ut frå." Det viser seg at norskundervisninga som lærarane ved denne skulen fortel om, føregår på ein måte som passar godt med den førre læreplanen. Den kronologiske gjennomgangen av litteraturarven er det strukturerande prinsippet for mykje av undervisninga, fortel lærarane her. Ein grundigare analyse av dei til saman sju stemmene ved desse to skulane viser at skilnadene mellom desse to skulekulturane gjeld mange fleire ting enn akkurat emnet litteraturhistorie, og det finst forskjellar både i grunnleggjande danningssyn, syn på litteratur og på fagets status og føremål.

4.1. Den norskfaglege diskursen

Eg meiner ein kan velje å sjå på diskursen om norskfaget som *ein* overordna diskurs eller heller *diskursorden* (Foucault, 1999, Fairclough, 2001), som har fleire ulike nivå som er meir eller mindre fletta inn i kvarandre. Det er for det første eit politisk nivå, der det på den eine sida finst eit offentleg ordskifte om skulen generelt, men norskfaget og lese- og skriveundervisninga er ein viktig del av dette. Norskfaget er, i alle fall i vanlege førestillingar om faget, garantist for at dei aller fleste som er busett i Noreg lærer å lese og skrive. Det politiske nivået kjem òg til uttrykk i meir varige tekstar og strukturar som styringsdokument, retningslinjer frå Utdanningsdirektoratet, rundskriv og stortingsmeldingar, men òg testar, som dei nasjonale prøvene, er ein del av det politiske nivået. Vidare finst det eit forskingsnivå som omfattar nordiskfaget ved universiteta, men òg dei meir fagdidaktisk retta forskingsmiljøa ved høgskulane. På desse to nivåa finst det altså ei stor mengd tekstar med ulik status. Nokre av tekstane har status som forskrifter og direktiv, andre representerer vitskapen og er forankra i ei førestilling om vitskapleg sanning. Andre tekstar er retoriske i den forstand at dei er innlegg i ein diskusjon, og har som hovudmålsetnad å endre den aktuelle situasjonen. Det tredje nivået er skulenivået, og her finst det færre skrivne tekstar. Intervjua eg har gjort er ein freistnad på å gripe noko av diskursen på dette tredje nivået – og transkripsjonane er dermed tekstar som representerer nokre få røyster på det tredje nivået i diskursen om norskfaget.

Å kartlegge heile dette diskursive feltet ville vere ei svært stor oppgåve, og her har eg avgrensa kartlegginga mykje. Men ved å ta tak i korleis lærarar ved to skular posisjonerer seg i diskursen om norskfaget, er det kanskje mogleg å få tak i nokre trekk som kjenneteiknar diskursen om norskfaget som heilskap.²⁵ Her vil eg antyde eitt slik trekk: Den norskfaglege diskursen, slik han blir reflektert i intervjumaterialet som heilskap, ser ut til å vere svært *open*. Det er fullt ut mogleg og legitimt å velje mellom ulike posisjonar innanfor diskursen, i alle fall er det slik på diskursens skulenivå. Det verkar vidare som om lærarane er medvetne at deira konstruksjonar av norskfaget, deira posisjoneringar, er meir eller mindre arbitrære, men samstundes er dei medvitne om at nokre posisjoneringar likevel er meir i takt med meir overordna trender som særleg kjem til syne på diskursens politiske nivå og på forskingsnivået. Med Norman Faircloughs (2001) omgrep kan vi seie at få posisjonar ser ut til å vere fullt ut *naturaliserte* på skulenivået, men at nokre posisjonar har større tyngd enn andre – her er altså ein viss grad av hegemoni likevel (Neumann, 2001, Fairclough, 2001 og 2010). I materialet mitt

²⁵ Iver B. Neumann definerer ein posisjon slik: "Når bærere av samme representasjon institusjonaliserer seg, utgjør de en posisjon i diskursen" (Neumann, 2001, s. 178). Eit kollegium eller ein fagleg fellesskap på ein skule er ikkje nokon institusjon i den forstand, og ein kan dermed strengt teke ikkje seie at lærerkollegia er posisjonar.

er det ingen som seier at skjønnlitteraturen ikkje skal vere ein vesentleg del av norskfagets innhald, og ingen set spørjeteikn ved om skjønnlitteraturen er eit viktig danningsemne. Akkurat dette ser altså ut som det finst ei meir generell semje om i materialet, men i kva grad litteraturen eller andre emne er kjernen i faget, er igjen ei meir open problemstilling.

Læraranes posisjoneringar er ikkje veldig stabile; vel så mykje som godt gjennomtenkte prinsipielle eller ideologiske standpunkt forankra i forskning og vitskapelege teoriar, er det her snakk om pragmatiske ad hoc-rasjonaliseringar (sjå avsnitt 2.5.2.), eller kvardagsteoriar (Penne, 2012b, Gee, 2005). Ikkje alle lærarane hadde tenkt grundig gjennom alle problemstillingane vi snakka om. Kunnskap som kjem fram i slike kvalitative intervju er produsert, relasjonell, samtalebaset, språkleg, narrativ og pragmatisk (jf. Kvale og Brinkmann 2009, s. 72). I høve til andre tekstar og teksttypar i den norskfaglege diskursordenen har desse intervjutranskripsjonane derfor ein ganske annan status.

Likevel meiner eg det er mogleg å sjå nokre ganske tydelege mønster i intervjuet. Dei to skulekulturane som eg samanliknar i dette kapittelet har posisjonert seg på to ganske forskjellige måtar i diskursen om norskfaget. Det vil seie, det som ser ut til å vere dei dominerande oppfatningane av norskfagets intensjon og utforming ved dei to skulane skil seg ganske sterkt frå kvarandre. Medan dei sterkaste, definerande, røystene ved den eine skulen konstruerer eit norskfag som i høg grad er i takt med det vi kan kalle tidsånden eller dei dominerande rørslene og posisjonane i diskursen, posisjonere lærarane ved den andre skulen seg i medviten opposisjon til trendar og synsmåtar som ein mellom anna kan finne att i læreplanen og i mykje av den norskdidaktiske forskingsformidlinga. Derfor har eg valt å kalle den første skulekulturens norskfagkonstruksjon for *læreplanvelvillig*, den andre for *læreplankritisk*.

4.1.2. Forsking og teoriar omkring fag som konstruksjon

Det er gjort ein del kategoriseringar av ulike konstruksjonar av svenskfaget og danskfaget. Lars-Göran Malmgren (1988) analyserer fram tre ulike konstruksjonar av "svenskämnet" ut frå korleis tre ulike *läremiddel* er bygd opp. I det eine læremiddelet er faget presentert som eit ferdigheitsemne, i det andre som eit litteraturhistorisk danningsemne, og i det tredje som eit erfaringspedagogisk emne (s. 93). Magnus Persson (2007) undersøker fagkonstruksjonar i ulike styringsdokument på fleire nivå av det svenske utdanningssystemet mellom anna i lys av omgrepet kulturalisering (sjå kapittel 3). Ellen Krogh (2003) analyserer danskfaget som konstruksjon på tre ulike nivå. Samla sett viser analysane av desse tre nivåa at det er ein ubalanse mellom fagets resepsjonsside og produksjonsside, på den måten at lesinga av den litterære kanon lenge har vore tilkjent ein annan status enn andre faglege aktivitetar. Det er ei uro i danskfaget, meiner Krogh, som vil tvinge fram endringar (s. 228). Det nye danskfaget som Krogh meiner vil tvinge seg fram, blir eit fag som "(...) tilkender skrivningen et lærings- og dannelsesperspektiv" (s. 229). Det er med andre ord eit fag der lesing av litterær kanon ikkje lenger kan oppfattast som kjernen i faget.

Det er, trass ulikskapane i teoretisk innretning, materiale og fokus nokre viktige parallellar mellom Kroghs analysar og mine. Dei spenningsforholda som Krogh finn i dei ulike dimensjonane av

gymnasets danskfag, meiner eg langt på veg svarar til dei spenningane som finst innanfor den norskfaglege diskursordenen. Krogh trur at danskfaget no er i rørsle, og ho sporar slike tendensar til fluks innanfor alle tre dimensjonane av faget som ho analyserer. Eg meiner at det er god grunn til å tru at også norskfaget er i stor rørsle akkurat no, særleg fordi så mange ulike posisjonar ser ut til å vere legitime, i alle fall moglege. Nokre posisjonar er rett nok meir i tråd med dominerande fagpolitikk og det fagdidaktiske forskingsnivået, og fagutviklinga ser ut til å røre seg i ei bestemt retning.

Om norskfaget er det så vidt eg kjenner til ikkje gjort undersøkingar tilsvarande den Krogh har gjort. Magne Rogne (2012) analyserer norskfagets tekstomgrep (særleg norskfaget i den vidaregåande skulen) og forholdet mellom norskfaget og den tekstkulturelle endringa i samfunnet elles, og eit utgangspunkt for avhandlinga hans er det nye hovudområdet i LK06: samansette tekstar. Materialet Rogne analyserer er mellom anna læreplanar, lærebøker og norskfaglege nettsider, og han går altså ikkje inn på skulenivået gjennom intervjuar eller observasjonar. Rogne meiner at funna hans

(...) syner motsetningar i det norskfaglege systemet, og desse motsetningane ser ut til å ha blitt forsterka av digitaliseringsprosessane i samfunnet. Det verkar som nærheit til "brukarane" er viktig for endringstakta, slik endringane (sic.) kjem først til læreplanane for skulen, sidan ein der er nærmast både elevar, foreldre og politiske vedtaksprosessar. Så kjem dei mest profesjonsretta utdanningane i ei slags mellomstilling, medan universitetsutdanninga endrar seg saktast. (s. 116)

Rogne undersøker lærebøker og norskfaglege nettsider for å analysere realiseringsarenaen som han kallar det. Han finn at lærebøkene ikkje legg særleg vekt på det nye hovudområdet samansette tekstar. Nettstadene er ikkje tilstrekkeleg utfyllande sjølv om "(...) dei materielle affordansane ligg langt betre til rette for den type læringsarbeid på nettet enn dei gjer i bøker" (s. 118). Rogne spekulerer i om at noko av grunnen til at ein del nye tekstproduksjonsmåtar får svært liten plass i det materialet han analyserer, ligg i "(...) forlaga/bokkulturen sine økonomiske interesser i det eksisterande regimet (som òg i høg grad er knytt til affordansane til boka), og om til dømes tyngda av tradisjonen blant lærarar og læremiddelprodusentar verkar i den same retninga" (s. 118-119).

Dersom ein ser Rognes funn i samband med mi undersøking, blir biletet meir utfyllande. Den følgjande analysen viser at norskfagets litteraturdel blir konstruert på to forskjellige måtar ved to skular sjølv om både skulane brukar same læreverk, og same læreplan ligg til grunn. Det analysen min viser, er altså at lærarars og lærarkollegiums ideologiske og pragmatiske posisjoneringar i høve til viktige norskfaglege diskursar er vel så viktig for korleis norskfaget blir konstruert som lærebøker og læreplan.

4.1.3. Skulekultur og fagleg diskurs

Analysen av faglege diskursar i eit kollegium kan sjåast i samanheng med omgrepet skulekultur. Gunnar Berg skriv at skulekulturen legg "(...) vesentlege premisser for den virksomheten som drives ved den enkelte skole, og (...) utgjør (...) en av nøkkelfaktorene i en skoleutviklingsprosess" (Berg, 1999, s. 26). Fleire ulike kulturar kan finnast på same skulen, og ulike skular kan ha ulike kulturar. Det

finst gjerne ein *dominerande* kultur ved ein skule. Det følgjande er ikkje ein analyse av skulekulturar, men av faglege diskursive posisjonar som eksisterer innanfor skulekulturar. Skulekulturane kan oppfattast som rammer for korleis lærarane posisjonerer seg; ein må anta at ein skules dominerande kultur også set grensar for kva slags posisjonar som er moglege å ta ved skulen. Skulekulturen gjev gjerne ikkje rom for didaktisk praksis som i sterk grad skil seg frå det ein allereie driv med på den gjeldande skulen. Berg skriv at ein analyse av ein skules kultur kan vise at "(...) kulturene er åpne, rause, og ligger til rette for skoleutvikling. Men konklusjonen kan like gjerne bli at kulturene er snevre, intolerante og nærmest utgjør skolens egen "jantelov"" (same stad, s. 279). Skulekulturen er dermed avgjerande for korleis nye planar blir implementerte og korleis nye undervisningsmåtar blir tekne i bruk. Det er sannsynleg at ein analyse av skulekulturane ved dei to skulane eg brukar som hovuddøme i dette kapitlet, ville vist at dei dominerande kulturane var ganske forskjellige.

Det synest klart at det innanfor diskursen om norskfaget finst fleire moglege posisjonar på skulenivået, men at enkelte posisjonar står fram som meir dominerande og får større innverknad på korleis norskundervisninga blir utforma og organisert ved dei ulike skulane. Det er god grunn til å anta at skulekultur kunne vore eit aktuelt omgrep for å betre forstå dei mekanismane som skapar desse skilnadene.

4.1.4. To posisjonar

I dette kapitlet presenterer eg altså to ulike posisjonar i den norskfaglege diskursen som eg meiner avteiknar seg i intervjumaterialet. Den eine har eg kalla den læreplanvelvillige, den andre den læreplanskeptiske. Omgrepa er ikkje heilt dekkjande, for dette handlar ikkje berre om korleis lærarane tolkar og posisjonerer seg i forhold til læreplanen, men òg om korleis dei posisjonerer seg i høve til ulike diskursar innanfor den norskfaglege diskursordenen.

Ein analyse av fagdiskursane slik dei kjem til syne på skulenivået viser at fagkonstruksjonar og posisjoneringar kan variere, til dels ganske mykje. Dei varierer mellom ulike skular, og òg mellom ulike lærarar ved den same skulen. Det er heller ikkje slik at ein og same lærar alltid posisjonerer seg på same vis i alle situasjonar. Læraren kan fronte ideologiske standpunkt (til dømes i intervjuet), men likevel ta pragmatiske val i møte med dei strukturane som ligg føre (jf. Harstad, 2012, jf. òg kapittel 2 her). Det er eit komplisert og samansett bilete som avteiknar seg på dette skulenivået. Lærarar har ulike oppfatningar av kva som er viktig i faget og korleis ein skal tolke læreplanen. Kva kunnskap lærarar har om nyare fagdidaktisk forskning, og ikkje minst korleis dei brukar slike forskingsfunn i kvardagen, har òg heilt klart relevans i denne samanhengen. Det er klart at den lesinga av læreplanen eg har gjort (i kapittel 3) ikkje utan vidare kan finnast att i læraranes konsepsjon av læreplanen, og mi forståing av litteraturundervisningas utfordringar er ikkje delt av alle lærarar.

Norskundervisningas kontekst, altså politisk klima, styringsdokument, fagleg diskusjon, fagdidaktisk forskning, lærebøker og medieutviklinga i samfunnet rundt, er i stadig endring, og konteksten verkar naturleg nok inn på den konkrete undervisningspraksisen i skulen. Men samanhengane er kompliserte. Det er til dømes ikkje slik at lærarar i særleg stor grad brukar forskingsresultat som

grunnlag for eigen praksis (til dømes Penne, 2012b; Anmarkrud, 2009, sjå òg kapittel 5 om utvalsstrategiar og kanon). Tvert om er lærarens val og handlingar rutiniserte, vanestyrt og styrte av profesjonsteoriar og kvardagsteoriar (Bruner, 1996, Gee, 2005, Penne, 2012b). Kor stor rolle fagdidaktisk forskning spelar i utforminga av den konkrete norskundervisninga kjem an på om einskildlærarar og skulekulturane er opne for å ta inn forskingsresultat i refleksjonen omkring eigen praksis, og om skulen har strukturar som legg til rette for at lærarane skal kunne setje seg inn i forskning og delta i skule- og fagutviklingsarbeid. Avhengig av korleis lærarkollegiet på ein gjeven skule fungerer og er organisert, vil tolkingar og konstruksjonar vere meir eller mindre intersubjektive. Fagkonstruksjonar på skulenivå er avhengig av einskildlærarar og dynamikken mellom den einskilde læraren og sosiale eller diskursive strukturar ved skulen (Harstad, 2012). Omgrepet skulekultur kan brukast for å forstå dette.

Ved Byskulen og Forstadskulen A intervjuar eg til saman sju lærarar, og fekk dermed eit lite innblikk i korleis fagfellesskapar innanfor skulane fungerer. På Byskulen var den dominerande posisjonen i diskursen om norskfaget "læreplanvelvillig", men her fanst òg ei motstemme som eg analyserer for seg. Det finst altså underliggjande usemjer i kollegia. På Forstadskulen A vart norskfaget konstruert delvis i medviten opposisjon til læreplanen, men også her ytra eit par av lærarane, Frank og Gunnar, noko som kan tolkast som skepsis til den fagkonstruksjonen som var tydelegast på skulen. Medan dei dominerande røystene på Byskulen fortalde om sterk tekst- og lesarorientering, ei litteraturundervisning som ein må seie ligg tett opp til det læreplanen legg opp til, var lærarane på Forstadskulen A i større grad opptekne av formidling av kulturarven, kronologisk progresjon, kontekst og forfattarbiografi. Med Kroghs (2003) omgrep kan vi seie at undervisninga ved Byskulen er fagdidaktisk orientert, undervisninga ved Forstadskulen A gjenstandsorientert. Det er vanskelegare å sjå noko klart skilje mellom skulane ut frå kategoriane resepsjon og produksjon: Ved båe skulane er litteraturen objekt for den aktive, skrivande og skapande, eleven, men samstundes er lærarane på jakt etter den gode estetiske opplevinga. Skrivning og munnleg aktivitet er i høg grad integrert i arbeidet med litteratur, og sjølv om lærarane ved Forstadskulen A er opptekne av formidling av kulturarven, er det vanskeleg å seie, ut frå intervjumaterialet, at dei står for noko slags rein formidlingspedagogikk. Med dei omgrepa eg har etablert for legitimeringsstrategiar (i kapittel 3), kan vi seie at den dominerande posisjonen ved Byskulen er sentrert kring eit formalt danningssyn og eit konstruktivistisk pedagogisk grunnsyn, den dominerande posisjonen ved Forstadskulen er derimot i større grad forankra i eit materialt danningssyn. Forståinga av kva litteraturundervisninga skal vere eit svar på og korleis ho skal organiserast er altså ganske forskjellig på desse to skulane, og kontrastane er nærmast påfallande skarpe på nokre område. Analysen tek derfor utgangspunkt Byskulen og Forstadskulen A, men er altså ikkje avgrensa til berre desse to, andre lærarrøyster blir også dregne inn i diskusjonen.

I og med at det empiriske materialet i all hovudsak er intervju fokusert kring litteraturundervisning, kan eg ikkje seie mykje om korleis den einskilde læraren konstruerer norskfaget som heilskap. Det er læraranes uttrykte og implisitte forståing av *litteraturundervisningas* rolle og plass innanfor norskfaget som er hovudtema. Her legg eg særleg vekt på å få fram korleis lærarane snakkar om konkrete undervisningsopplegg, og korleis dei snakkar om fagets innhald og grenser. For det første

kan ein trekkje ei line til dei historiske fagkonsepsjonane som til dømes "vakkernorsken" og "praktisknorsken" (jf. Moslet 2009). Dessutan blir *kjerneforståingar* og *emnetrengsel* tematisert (jf. forskningsspørsmål nr. 2). Kva fortel lærarane om fagets storleik og innhald, og kva plass meiner lærarane at litteraturen har i faget i høve til andre emne? Også litteraturutval og kanon kan seie noko om fagkonstruksjon, men kanonproblematikken blir særleg handsama i kapittel 5 om tekstutval, kanon og kultur.

4.2. Byskulen

Byskulen er ein relativt stor 8.-10.- skule med omlag 450 elevar og 50 lærarar. Skulebygget vart opna i 2007 og har mange opne løysingar, glasdører og –veggar, og store opne fellesareal. Den nye skulen vart bygd etter at to av ungdomsskulane i området vart samanslegne. Eg har vitja denne skulen i andre samanhengar før eg gjorde intervju, og fekk då gjennom samtalar med ulike lærarar inntrykk av at skulens arkitektur, tilpassa ein særleg pedagogisk tankegang, er og har vore gjenstand for diskusjonar og konflikt mellom dei tilsette. Arkitekturen kan ein sjå på som ei materialisering av ein pedagogisk diskurs som blir kjenneteikna av visse signalord: fleksible løysingar, samarbeid, openheit, stasjonsarbeid, tverrfaglegheit og arbeid på tvers av trinn. Denne arkitekturen stør ein pedagogisk tankegang som mellom anna er kritisk til *klassen* som organisatorisk eining, og legg opp til andre samansetningar av elevar (ulike gruppesamansettingar, stasjonar) og større *flyt* i skulekvardagen. Truleg har det noko å seie for skulekulturen at ikkje berre bygget, men òg det organisatoriske er relativt nytt som følgje av fusjonen for fem år sidan. Det er vanskeleg å seie noko sikkert om korleis dette har relevans for korleis norsklærarane posisjonerer seg i den norskfaglege diskursen, men det er vel ikkje usannsynleg at lærarar ved ein skule som dette på ein eller annan måte er opptekne av *ending*, og at ending av fag, didaktikk og organisering ofte blir gjenstand for diskusjon og usemje.

Lærarane eg snakka med ved denne skulen var Karl (62), Susanne (36), Lisbeth (37) og Janne (37). Karl er adjunkt med årseining i norsk. Han har vore norsklærer i ungdomsskulen i 38 år, og er den læraren i heile materialet som har lengst erfaring som lærar. Susanne er adjunkt med mellomfag i nordisk, og har arbeidd som norsklærer i ungdomsskulen i ni år. Ho underviser òg i samfunnsfag. Lisbeth er adjunkt med lærarutdanning. Ho har 60 studiepoeng norsk i fagkrinsen. Lisbeth har vore norsklærer i ungdomsskulen i 7 år, og underviser også i engelsk og samfunnsfag. Janne er adjunkt med ein cand. mag. grad frå universitetet og med praktisk pedagogisk utdanning i tillegg. Ho har fagleg fordjuping i norsk (50 vektal totalt). Janne underviser i tillegg i engelsk og RLE, og har vore lærar i ungdomsskulen i 12 år. Lærarane ved Byskulen er organisert i team. Alle teama på skulen brukar Gyldendals marknadsleiande læreverk for norsk i ungdomsskulen, *Kontekst* (Blichfeldt, Heggem og Larsen, 2006).

Dei fire lærarane på Byskulen nemner til saman mange ulike tekstar (sjå kapittel 5 for ei meir utførleg drøfting av tekstutval). Susanne trekkjer fram *Et dukkehjem* og "Dypfryst" som tekstar ho har lukkast med, og ho nemner dessutan Erlend Loes *Doppler*, Knut Hamsuns roman *Svermere*, Shakespeares *Romeo og Julie*, Jostein Gaarders *Sofies verden* og Einar Øklands "Black and Decker". Lisbeth meiner ho har hatt gode opplegg knytt til Svein Nyhus og Gro Dahles *Sinna mann* og Harald Rosenløw Eegs

Yatzy. Den første teksten er ikkje nemnt av andre lærarar i denne undersøkinga, og han er vel eit litt uvanleg val i ungdomsskulen ettersom det er snakk om ei biletbok skriven for yngre born. I tillegg nemner ho "Karens jul", "Karen", "Bare mjuke pakker under treet", *Victoria, Et dukkehjem*, *Svermere* og *Drageløperen*. Karl vel òg "Dypfryst" som ein tekst han har fått til å fungere i undervisninga i tillegg til Richard Bachs *Jonathan Livingstone Seagull*. Dessutan nemner han Bjørg Viks novelle "Tone 16", Bjørnsons "Faderen", ein tekst han kallar *Veddemålet*, men som eg trur må vere identisk med *Når villdyret våkner* ut frå det han fortel om teksten, Orwells *1984*, Vainö Linnas *Ukjend soldat*, Mikael Niemis *Populærmusikk fra Vittula* og Kiellands novelle "Karen". Alt i alt er Karls tekstutval mest internasjonalt orientert, og kanskje òg minst typisk av alle lærarane som deltok i undersøkinga. Janne har brukt *Svermere* og *Doppler* i vellukka undervisningsopplegg, og nemner i tillegg "Karens jul", "Juleevangeliet" og Henriksens "Bare mjuke pakker under treet". Sjølv om mange tekstar går igjen, som eit resultat av at tekstutval i stor grad blir avgjort av tema, og at alle lærarane på skulen brukar same læreverk, blir nokre andre tekstar nemnt. Fleire av tekstane er tradisjonelle kanontekstar, og nokre av tekstane høyrer til kjernen av den norske skulens definitive kanontekstar, som til dømes "Karen" og "Karens jul". Det er ikkje urimeleg å seie at nettopp desse to tekstane i høg grad er kanoniserte av forlag og av lærarar. Tekstutvalet ved denne skulen skil seg dermed ikkje veldig mykje frå dei tekstane lærarane ved Forstadskulen A nemner. Skilnaden mellom skulane ligg såleis ikkje først og fremst i kva tekstar som blir lesne, men, som vi skal sjå, i rammene rundt og i organiseringa av tekstlesinga.

4.2.1. Å "kvitte seg med litteraturhistoria"

Dei tre unge kvinnene Janne, Lisbeth og Susanne har eit nokså eins syn på kva litteraturundervisning i ungdomsskulen bør vere. Dei fortel om undervisningsopplegg som er organiserte etter tematikk, og to av dei har vore raskt ute med å ta i bruk den samanliknande lese måten som læreplanen legg opp til. Dei er gjennomgåande positive til korleis læreplanen er utforma, og dei er godt informerte om ny fagleg kunnskap, til dømes viser dei at dei har kunnskap om lesestrategiar. Desse tre representerer det eg oppfatta som den dominerande diskursen om norskfaget ved skulen. At det i eit så stort kollegium finnast mange ulike oppfatningar, er å vente, og dette vart òg tematisert av lærarane i intervjuet. Susanne meiner til dømes at det finst skilnader mellom ulike generasjonar ved skulen, både når det gjeld plassen til nye media i norskfaget, men òg oppfatningar om teksttolking og litterære samtalar. Janne seier at "det er litt ulikt kor stramt regime det er på tema" når det gjeld tekstutval. Karl ser på seg sjølv som ein outsider i kollegiet, og seier at hans tankar om faget er "passé". Eg kjem attende til dette seinare.

4.2.1.1. Samanlikning i staden for kronologisk gjennomgang

Susanne og Janne har innarbeidd samanlikning med utgangspunkt i litterære tema som arbeidsmåte, og båe meiner denne måten å arbeide på har klare føremoner, særleg for å gjere den eldre litteraturen meir tilgjengeleg. Susanne fortel følgjande om korleis ho oppfattar fagplanen for norsk i Kunnskapsløftet:

Susanne: Eg likar det fokuset på... at vi skal køyre samanlikningar.

H: Ja?

Susanne: Det gjer eg. Det gjer den eldre litteraturen litt meir tilgjengeleg og litt meir interessant.

H: Samanlikning med utgangspunkt i desse temaa?

Susanne: Ja, dei ordpara.²⁶

Susanne går ikkje vidare inn på kva føremonene ved denne samanliknande lesemåtene er, men det går fram av det ho seier her at ho oppfattar den eldre litteraturen som eit problematisk område i faget. Han er i utgangspunktet utilgjengeleg og lite interessant for elevane, ser det ut til at ho meiner, men jamføringa med nyare tekstar meiner ho kan bøte på dette. Janne fortel at det har vore vanskeleg å "kvitte seg med litteraturhistoria", men at ho finn den samanliknande måten å arbeide på interessant. Ho peiker på at denne arbeidsmåten krev høg kompetanse hos lærarane, og ho oppfattar seg sjølv som heldig i så måte ettersom ho har fagleg fordjuping i litteratur. Lisbeth meiner at dei på teamet ho er på ikkje har "vore så flinke til" å undervise tematisk og samanliknande, og ho trur at andre team har gjort dette betre. Ho nemner Susannes team som døme på det. Dette "vore så flinke til" kan ein sjå i lys av kva Lisbeth tydeleg nok oppfattar som det dominerande synet på norskundervisninga i kollegiet. Det er ikkje berre læreplanens imperativ som ligg under her, men truleg og eit maktforhold i kollegiet. Den dominerande posisjonen er læreplantru i den forstand at utgangspunktet for organiseringa av litteraturundervisninga er kompetansemåla i Kunnskapsløftet. Lisbeth har rett nok prøva å arbeide med samanlikning, ho fortel om eit opplegg knytt til tekstane "Karens jul" og "Bare myke pakker under treet". Ho heldt også på med ei vidareutdanning, og her skulle ho sjølv samanlikne nyare litteratur med klassisk litteratur. Ho er elles positivt innstilt til den "nye måten", men meiner at ein med ei kronologisk litteraturundervisning som L97 la opp til betre kunne forstå samanhengar. Lisbeth har nokså kort fartstid som norsklærer, og rakk ikkje å gjere mange erfaringar med L97. Det at Lisbeth fleire gonger orsakar seg for at verken ho eller teamet hennar har drive det særleg langt med den tematiske og samanliknande arbeidsmåten, meiner eg stør oppfatninga mi om kva som er den dominerande posisjonen i diskursen om litteraturundervisning slik han kjem til uttrykk på Byskulen. Dei som driv ei litteraturundervisning som vik av frå dette, eller som er usikre på om den samanliknande lesemåten gjev god nok forståing av samanhengar, kan truleg ikkje utan vidare hevde dette synspunktet i kollegiet. I staden blir dei innanfor fagfellesskapen å forstå som lite "flinke til" å ta i bruk samanliknande lesemåtar.

Det kan hende at nokre lærarar har oppfatta det slik at eg på ein eller annan måte representerte "myndighetene", og var ute etter å sjekke om dei følgde læreplanen, eller dei har i alle fall gått ut frå at eg som fagperson i utgangspunktet var positivt innstilt til planen. Maren ved Forstadskulen B, uttrykte til dømes på same måte som Lisbeth ei orsakande haldning då vi kom inn på dette med samanliknande og tematisk undervisning:

Maren: Det må eg innrømme at det har eg ikkje jobba noko med. Men sidan du spurte om det så tenkte eg på at når eg skal gjere det, vil eg heller velje eit tema først og så velje ut tekstar til det temaet som ein då kan samanlikne, sånn at... Til dømes dersom vi hadde valt "sterke kvinner" så kunne eg ha valt Nora, sant. Og så kunne vi tatt noko tilsvarande moderne. Og så samanlikna det sånn.

²⁶ Ordpara i det aktuelle læreplanmålet er: "kjærlighet og kjønnsroller, helt og antihelt, virkelighet og fantasi, makt og motmakt, løng og sannhet, oppbrudd og ansvar" (Udir, 2006a).

H: Det er jo nokre omgrepsspar i det (...) læreplanmålet. Det står noko om kjærleik og hat, oppbrot og ansvar...

Maren: Ja, men det har eg som sagt ikkje jobba med enno. Men det var i grunn nyttig at du drog det fram, for no har eg begynt å tenkje på korleis eg skal gjere det.

Her kan ein merkje seg den første formuleringa: "Det må eg innrømme at...". Maren har ei eller anna forståing av at ho ikkje har gjort som ho burde gjere, altså at hennar undervisning ikkje har vore i tråd med dei føringane som ligg i læreplanmåla. Eg har likevel ikkje grunnlag for å seie at det som ved Byskulen finst ein dominerande læreplansdiskurs ved Forstadskulen B. Den andre læraren eg snakka med ved Forstadskulen B, som Maren peikte på som fagleg drivkraft ved skulen, gav i alle fall ikkje eit slikt inntrykk. Her er det vel grunn til å tru at Maren har gått ut frå at eg er positivt innstilt til Kunnskapsløftet.

Læraren Veronika ved Tettstadskulen A peiker på ein materiell faktor som har vore med på å forme litteraturundervisninga hennar, nemleg tilgangen på oppdaterte lærebøker:

Vi heng jo ganske kraftig etter i forhold til Kunnskapsløftet her på skulen. Sånn at i starten var det den (L97, min merknad) som hang igjen her. Dei siste åra har vi begynt å tenkje litt nytt, men vi har jo òg vore... Det har vore vanskeleg med tanke på lærebøker, for først i år har det vore kjøpt inn lærebøker etter Kunnskapsløftet.... Før var det jo organisert kronologisk, medan det no er temabasert. Og det har vore vanskeleg å gjennomføre den temabaserte biten. Lærebøkene var lagt opp på ein heilt annan måte.

Veronika fortel ein annan stad at ho gjerne vel tekstar som ikkje finst i lærebøkene (sjå avsnitt 5.2.5), men her ser det ut som at lærebøkene likevel spelar ei viktig rolle for korleis norskfaget blir organisert ved skulen der Veronika jobbar. Veronika meiner dei lærebøkene dei har no ved skulen er godt tilpassa Kunnskapsløftet, for her er kapitla temabaserte, og det er "(...) gamle og nye tekstar i kvart kapittel og tema. No har vi til dømes halde på med "sanne som meg", om ungdomstid. Og her har vi lese både Rune Belsvik og Camilla Collett opp mot kvarandre."

4.2.2: "(D)et gjer ein vel gjennom den litterære samtalen?" Litteraturundervisning på Byskulen.

Lærarane på Byskulen gjev uttrykk for at litteraturundervisninga på skulen er tekstnær i den forstand at konteksten, altså litteraturhistoria og forfattarbiografiar, er underordna. Lærarane nemner samtalar om konkrete tekstar som det viktigaste elementet i litteraturundervisninga. Inngangane til litteraturundervisninga står såleis i ein erfaringspedagogisk og resepsjonsetetisk tradisjon. På spørsmål om korleis ein kan arbeide med litterære omgrep og omgrepsforståing, seier Susanne:

Ja, det gjer ein vel gjennom den litterære samtalen? Det er vel eigentleg ikkje nokon annan måte ein gjer det på, så vidt eg kan komme på.

H: Så det å lese tekstar saman og oppklare det undervegs er kanskje måten å gjere det på?

Susanne: Ja, det trur eg. Det er i alle fall måten eg gjer det på. (...) Eg trur i alle fall at det er slik vi gjer det. Og det kan vere svært spennande samtaler òg i forhold til det at dei ser andre ting enn det ein kanskje sjølv har sett.

Susanne opnar på denne måten opp for at også elevane kan vere kompetente lesarar som kan tilføre den litterære samtalen noko verdifullt og finne nye perspektiv på teksten. Ho ønskjer ikkje å framstille seg sjølv som ein autoritet når det kjem til teksttolking; ho er berre ein lesar på lik line med elevane. Her meiner Susanne det finst ei generasjonskløft i måten ein oppfattar den litterære samtalen på i lærarkollegiet:

Der har eg sjølv opplevd at det er stor forskjell på den utdanninga eg har fått og den utdanninga som andre lærarar har fått... I forhold til i kva stor grad læraren sit med fasiten. Der har jo eg lært at dersom ein kan argumentere for noko så har ein rett. Så opplever du det slik, så er det slik, dersom du kan grunngje det. Eg hugsar særleg då vi jobba med *Markens grøde* for nokre år sidan. Då var det ein lærar som byrja å jobbe her året før eg vart født... Då vart det eit sånt konfliktmoment, eigentleg. For han var heilt klar på at Inger var hovudpersonen i *Markens grøde*, men nokre av elevane meinte at det var Isak. Og då meinte eg at det hadde dei jo heilt rett i, og dei argumenterte for det. Då det vart litt sånn, at det slo meg... at her er vi på forskjellige...

H: Forskjellige kulturar for korleis ein snakkar om tekstar?

Susanne: Ja, faktisk. At ein skal resonnerer seg fram til ein fasit, men det tenkjer ein jo ikkje heilt i dag.

Medan Susanne representerer ei lesarorientert, open tilnærming til litteraturundervisning, står den eldre læraren i ein annan tradisjon slik Susanne ser det. Den eldre læraren ønskjer å formidle kanonteksten slik han forstår han, Susanne lèt i større grad elevane vere aktørar i møte med teksten, ikkje berre mottakar av tekstens førehandsgjevne tematikk. Med Judith Langers eller Louise Rosenblatts terminologi kan ein seie at den eldre læraren representerer ein lese måte som rører seg mot lukking, altså ein meir diskursiv eller efferent lese måte. Susannes syn på forholdet mellom tekst og lesar, og dermed på litteraturredidaktikken generelt, ser i større grad ut for å vere dialogisk og opent. Men ein annan måte å forstå dette på er at den eldre læraren i større grad posisjonerer seg som autoritet i teksttolking, og ønskjer å formidle si eiga forståing av kanontekstar til elevar som enno ikkje kan ha tilstrekkeleg kompetanse til å forstå desse tekstane godt nok på eiga hand. Susannes posisjonering fører potensielt til at det blir lagt for lita vekt på at læraren er ein autoritet når det gjeld teksttolking. I den aktuelle kulturelle konteksten kan Susanne vanskeleg seie noko anna enn det ho gjer. Ho seier at ho har "(...) lært at dersom ein kan argumentere for noko så har ein rett. Så opplever du det slik, så er det slik, dersom du kan grunngje det." Eit slikt standpunkt har ikkje rom for ein lærar som legg ut teksten. I Susannes klasserom kan ein alltid forhandle om lese måtane, og ein elev kan kan ha like rett som læraren. Målestokken for forståing er den individuelle elevens *oppleving* av teksten. Både læraren Susanne og elevane hennar tilhøyrer det Jean Twenge kallar "Generation Me", ein generasjon som mellom anna er kjenneteikna av at ein "(...) often takes for granted the nullity of others' opinions" (Twenge, 2006, 25). Det er altså ikkje naudsynt å ta omsyn til kva andre, lærar eller ikkje, meiner om dette eller hint, målestokken er alltid ein sjølv.

4.2.2.1. Ei forteljing om eit undervisningsforløp

Lisbeth fortel om korleis ho bruka *Sinna mann* av Gro Dahle og illustratøren Svein Nyhus i ein åttandeklasse. Ho synest sjølv at valet av bok er noko uortodokst, men meiner ho (og kollegaene på teamet) har klara å skape eit godt undervisningsopplegg med utgangspunkt i boka. Lisbeths utgreiing i intervjuet er ei av dei mest detaljerte forteljingane om undervisningsopplegg som eg fekk, og ho

gjev òg uttrykk for at så godt planlagde opplegg ikkje er det vanlege. Eg tek med eit langt sitat frå transkripsjonen her:

Lisbeth: Ja, og då gjorde vi det slik at vi tok alle bileta og kopierte dei inn på ein pdf slik at vi kunne ha alle bileta på storskjerm. Og så las lærar boka til elevane medan dei såg bileta på skjermen. Og så hadde vi lesestopp eigentleg etter nesten kvar side. Ikkje riktig då, men vi stoppa og snakka om bileta. På førehand hadde vi snakka om kva ein samansett tekst er, så det skulle dei jo lære først. Og så var det vidare arbeid med teikneseriar, og vi hadde meir om det sidan òg. Men i alle fall så snakka dei veldig mykje om bileta. Og vi hadde veldig enkle spørsmål som vi stilte, "kva ser de? Kva legg de merkje til?" Og så spurte vi vidare òg: Kva legg de merkje til i teksten? Vi lette etter samanhengar, snakka om kva ting kunne bety etter kvart som dei fann forskjellig. Dei fann utruleg mykje i bileta. Det er ei veldig artig bok å arbeide med for det er jo så mykje å sjå. Og det var jo sånn at.... Når dei evaluerte på slutten av at vi hadde bruka den timen på å lese så var det nokre som syntes at det var litt barnsleg. Men mens vi las, undervegs, så var det: "Nei, kan vi ikkje lese ei side til?", når vi skulle ta friminutt.

H: Dei syntes eigentleg det var spanande...

Lisbeth: Dei var kjempegira, dei fleste, men då vi spurte på slutten så var det særleg nokre gutar som syntes det var litt barnsleg med ei biletbok. Men mange var veldig positive til ho, og undervegs var dei kjempeivrige på å diskutere. Og vi bytta litt på å gjere det slik at vi stilte spørsmål til klassen. Og då var det mange gutar som hadde lyst til å seie veldig mykje, som såg ting. Og ein del jenter. Og så bytta vi slik at dei satt i lag to og to, og at dei skulle arbeide i dei pargruppene og seie kva dei såg, for å tvinge dei til å... slik at alle måtte seie noko. For det er ikkje alle som synest det er så greitt.

[...]

Lisbeth: [...] Vi gjorde dette på alle åttandeklassane. Eller i alle fall fire av fem. Og så hadde vi fleire andre stopp og. Vi hadde tablå, der dei hadde slike fryssituasjonar. Blant anna gjorde vi det undervegs der alle gjorde det kvar for seg: Kjensla til faren no, korleis kjenner han seg, den her guten, korleis kjenner han seg? Vi berre stoppa opp i klasserommet, nokre var under pultane, nokre langs veggen og nokre stod inn til veggen og... litt forskjellig. Og på slutten av boka hadde vi òg tablå, og då fekk dei gruppevis velje seg situasjonar frå boka som dei skulle presentere for klassen utan å seie noko, då. Og så skulle klassen gjette kva situasjon det var. Ja, så det var ei bok som eg syntest fungerte veldig godt. Som introduksjon til samansette tekstar, men og som biletbok. Og så synest eg temaet er veldig viktig.... Vi fekk snakka om at nokre... Nokre jenter var veldig reflekterte på det at det faktisk er nokre som har slike familieforhold, mens nokre gutar meinte at dette var for overdrive: Er det verkeleg slik? Dei såg desse bileta og tenkte veldig på det at denne faren vart så stor... Ja, nei det var i alle fall ein tekst som eg syntest fungerte veldig bra.

Det Lisbeth fortel om her er eit nøye gjennomarbeidd og samansett opplegg som involverer ei felles gjennomlesing av biletboka med bileta på storskjerm. Arbeidsmåtene knytt til lesinga er samansette og etter oppskrifta for strategisk lesing, men opplegget ville òg passe inn i det Judith Langer kallar eit "envisionment-building classroom" (Langer, 2011). I førlesefasen hadde dei ein gjennomgang av det

dei skulle lære noko om, samansette tekstar. Lesefasen inneheldt hyppige lesestoppar med så vel observasjonsspørsmål som refleksjonsspørsmål, plenumsdiskusjonar og arbeid i grupper. I tillegg hadde dei andre stopp knytt til lesinga med meir estetisk vinkling: fryssituasjonar og tablå særleg knytt til det emosjonelle innhaldet i teksten. Dei har også hatt ein etterlesefase med evaluering av opplegget og refleksjon over temaet. Dette opplegget syner at arbeidsmåtar som tradisjonelt sett, i alle fall i ungdomsskulen og vidaregåandeskolen, har vore særleg knytt til arbeidet med verbalspråklege litterære tekstar, til dømes plenumsdiskusjonar, blir nytta i lesinga av tekstar med fleire modalitetar på dette teamet. Samstundes nemner Lisbeth ein heil del verkty og arbeidsmåtar som vel må karakteriserast som nye, og som er knytt til så vel moderne leseforskning som til drama. Grunngevinga for val av tekst er knytt til det faglege som skal lærast: boka er heilt tydeleg ein samansett tekst som fortel ved hjelp av fleire ulike modalitetar, men det er òg ei bok med eit tema som kan gje ei eller anna form for gjenkjenning. Dei elevreaksjonane som Lisbeth refererer her, illustrerer at det kan vere vanskeleg å la teksten vere i sentrum for dei litterære samtalanene. I staden vil røynslene til elevane raskt komme i forgrunnen, og tekstens univers vil komme i bakgrunnen. Eg diskuterer dette vidare i kapittel 6.

4.2.2.2. Litterær analyse

Intervjuet med Janne viser at ho òg er òg godt kjend med korleis ein brukar lesestrategiar, og ho ser nytten av dei også i møte med litterære tekstar, men vil likevel ikkje at lesinga av skjønnlitteraturen skal bli for teknisk:

Ein førles jo skjønnlitterære tekstar òg, lèt dei få nokre knaggar og hjelper dei litt i gang med kva type tekst det er, og kva dei kan vente av teksten. Og vi jobbar litt med ord og omgrepsforståing.... Og sånn som vi les *Svermere* så er jo det heilt klart strategisk, at dei må notere nøkkelord til kvart kapittel.... Eg er litt redd for at alt skal bli så teknisk. Skjønnlitteratur skal òg vere lystlesing. Det er ikkje alltid ein må pøse på med oppgåver og tekstforståingsoppgåver. Du tek jo bort den der gode kjensla ved å lese litteratur dersom alt skal vere så skulsk.... Ein gong i året får dei lese bøker som dei vel sjølve, og som vi ikkje stiller så store krav til anna enn at dei kanskje gjenfortel det dei har lese, og at dei tilrår ho.

Lisbeth meiner i utgangspunktet at litteraturundervisninga ikkje bør vere prega av analytiske tilnærmingar. Det kan hende at sjølve ordet analyse har ein så pass negativ klang, at lærarane ikkje likar å bruke det. I det ho seier om korleis dei konkret arbeider med tekstar, går det likevel fram at her er ein del analytiske sider ved tekstarbeidet.²⁷

Lisbeth: Vi har ikkje brukt å analysere tekstar i ungdomsskulen i det heile. Vi finn tema, kva handlar det om, ser på forskjellige ting i språket, det gjer vi, men eg trur ikkje vi har gjort det noko særleg i åttande, kanskje heller ikkje i niande. Det er meir når vi har gjort desse samanlikningane mellom to forskjellige tekstar. Og då sett på dei her tinga. Og tema, kva det handlar om, det snakkar vi sjølv sagt om etter kvar tekst, men det blir no i så fall ein sånn minianalyse, då. Kva det handlar om....

H: Eg tenkte på slike ting som forteljar, synsvinkel....

²⁷ I kapittel 6 om litterær kompetanse drøfter eg analyseskepsisen meir detaljert.

Lisbeth: Ja, dei har jo om synsvinklar, det har dei. Men... Det trur eg kanskje er ting som eg kunne vore flinkare til i forhold til.... For dei lærer jo om det når dei sjølv skal skrive tekstar. Og då har vi òg lese tekstar som døme, og då har vi drege dette her inn. Men når ein då går vidare, at dei har lært dette, då blir det litt avgløymt, då blir det ikkje slik at vi tek opp dette igjen neste gong vil les ein tekst. Då snakkar vi om teksten, men ikkje sånn at vi ser på synsvinkel og forteljar og slikt. Men det hadde i grunn vore lurt å gjere.

[...]

Lisbeth: Men det kan kanskje vere lurt å fortsette med det. For eg har hatt ein tendens til å tenkje at dette er noko vi gjer ein gong, og les eksempeltekstar, men så når vi har teke føre oss nye tekstar, har vi ikkje sett på slike ting. For då har vi gjort andre ting med tekstane. Og då tenkjer eg og at både eg og mange andre, veit eg, at når ein har tekstane og oppgåvene i boka, så blir det ofte at ein les teksten, og så gjer ein dei oppgåvene som står i boka i staden for å gjere ting som er viktigare, som å stoppe opp og prate om teksten og late dei seie si meining. Men òg dette med å drege inn synsvinkel.... For det er jo ikkje ofte spurt om i desse oppgåvene, det går meir på å forstå teksten.... Det blir kanskje det som blir gjort i staden for andre ting.

Sjølv om Lisbeth startar med å seie at dei ikkje har analysert tekstar i det heile, viser det seg at dei har lese tekstar med blikk for til dømes synsvinkel og "ser på forskjellige ting i språket", altså har dei det eg ville kalle ei analytisk tilnærming til tekstane. Dette har ho gjort i samband med skriveundervisning slik at elevane skal bli medvetne litterære grep som dei sjølv kan bruke i tekstane sine. Men det verkar altså som om ho legg det opp slik at dei går gjennom omgrepet ein gong, for så ikkje å bruke det i seinare lesingar. Lisbeth har ei forståing av at visse måtar å arbeide på er meir verdifulle enn andre. Ho tyr til oppgåvene i boka²⁸, men meiner at klassesamtalen om teksten, diskusjonar og meningsutvekslingar, er viktigare.

4.2.3. "Det er så mykje anna òg, liksom": Emnetrengsel og kjernefaglegheit

Et hvilket som helst annet fag har sin klare og naturlige avgrensning (geografi, naturhistorie, matematikk). Men morsmålet strekker seg så langt som der finnes et saklig innhald og en menneskelig hjerne til å gi innholdet navn (Ruge, 1933, s. 8).

I samtalen med Lisbeth vart emnetrengselen i norskfaget eit viktig tema. For ho er valet mellom ulike aktivitetar og emne ofte problematisk. Skal en halde seg til kjernen? Kva er i så fall kjernen i norskfaget? Lisbeth er usikker på kor mykje tid ho kan eller bør bruke på aktivitetar som ho på den eine sida meiner er viktige, og på den andre sida er aktivitetar som engasjerer elevane og skapar gode prosessar, som til dømes å lese heile romanar, dramatisere, bruke digitale verktøy og lage avis.

²⁸ Penne (2013) meiner lærebøkene for ungdomsskulen, til dømes *Kontekst*, banaliserer litteraturen ved å sidestille litteratur med andre typar kommunikasjon. Fiksjon blir berre ein måte å kommunisere på. Ein del av oppgåvene knytt til litterære tekstar opnar ikkje opp for at lesaren skal søkje heilskapeleg meining, dei er "(...) handlings- og detaljorienterte og åpner ikke for fiktive tolkninger" (s. 51). Andre oppgåver er konstruerte på ein annan måte. Dei handlar gjerne om at eleven skal dikte vidare på eit utdrag frå ein tekst. Penne meiner desse oppgåvene gjev "(...) leseren en helt urealistisk posisjon i forhold til litterær mening. (...) Det handler ikke om å underkaste seg det fremmede, men å fylle det med seg selv. Ingen fiksjonskontrakt kan inngås, det blir ingen mulighet for metaforståelse" (same stad). Sjå òg Skjelbred (2012).

Lisbeth: Men vi har ikkje vore flinke nok til å fått inn nok bøker. Det er jo eit av måla mine at eg skulle bli mykje flinkare til å få tid til å lese bøker til klassen.

H: Heile bøker, ikkje berre utdrag?

Lisbeth: Heile bøker, ja. Det er eit av måla mine, men eg har ikkje vore flink nok til det.

H: Ja. Nei, men det er jo tidkrevjande.

Lisbeth: Ja, det er jo det. Men eg synest jo det er viktig. Det er berre det at alt... Det er så mykje anna òg, liksom. Og så har det ein tendens til at det blir valt bort, og det er jo dumt. Så det er eit av måla mine no at eg skal velje det framfor andre ting.

Også her reflekterer Lisbeth omkring kva som er viktig og sentralt i norskfaget. Ho meiner sjølv at det er viktig å gje rom og tid til dei utstrekke lesaropplevingane, lesing av heile bøker, og ho er uroa for at leseopplevinga skal drukne i alt det andre. Men ho lét seg langt på veg styre av alt det andre: "Det er så mykje anna òg, liksom." Ho har dermed ikkje teke endeleg stilling til kva norskfaget er, kor grensene for faget går, kva som bør vere innanfor og kva som bør falle utanfor. Norskfaget er, slik det framstår for Lisbeth og dei andre lærarane på denne skulen, utydeleg og utflytande. Ein må vidare sjå dette i lys av ein kulturell og medieøkologisk kontekst som gjer konsentrasjonen om dei lange tekstane vanskelegare. Store elevgrupper er vanskeleg å motivere for lesing av bøker. Litt seinare seier Lisbeth:

Lisbeth: Men det er vanskeleg å vite kva ein skal velje bort.

H: Ja, ikkje sant. For norskfaget har jo ein tendens til å bli litt fullt?

Lisbeth: Ja, veldig fullt. Og det er jo litt sånn, sånn som no når eg har vore på samling og studert, så har ein jo lært mange nye ting, og særleg sånt om wiki og datating, sånt som fengjer dei, å lage animasjonar i Paint og lime inn i Power Point. Eg skal ikkje seie at det er det viktigaste, men det er jo kjempeartig.

[...]

Lisbeth: [...] Så det er mange ting ein kan bruke tid på. Det er litt vanskeleg å vite om ein gjer det rette eller ikkje i forhold til prioriteringane. Og vi gjer nok stor forskjell òg, mange. Det er mange som vel bort mykje munnleg, sånt som eg synest er svært viktig.... [D]et er stor forskjell på kva ein prioriterer, og nokre prioriterer i stor grad litteraturhistorie, til dømes, meir enn sånne munnlege ting.

Lisbeth klarar altså ikkje heilt å konkludere med kva ein eventuell kjerne i norskfaget skulle bestå av. Særleg ser det ut til at "det nye" og "det artige" skyv ut meir tradisjonelle norskfaglege emne i Lisbeths undervisning. Fleire faktorar spelar inn i Lisbeths forvirring. Læreplanen opnar opp for mange ulike vinklingar når det gjeld undervisningsmåtar, emne- og stoffval. Men i tillegg har ho "vore på samling og studert". Det er rimeleg å tru at Lisbeth tek med seg det ho lærer i vidareutdanninga inn i klasserommet: "det er jo kjempeartig". Likevel er ho i tvil om at det ho lærer i dette utdanningsløpet verkeleg er det viktigaste for faget som heilskap. Etterutdanningstilbod og kurs gjev dermed ikkje automatisk lærarane hjelp til å finne fram til fagets kjerne, til å sortere ut det mindre viktige og fokusere på det viktigaste. I staden teiknar Lisbeth eit bilete der kurs og etterutdanningar

berre gjev innføringar i dei til ein kvar tid nyaste digitale verktya, og dermed gjev eit bidrag til den opplevde emnetrengselen.

Janne meiner sakprosaen og fagfokuset har fått større plass i faget, og at dette delvis har skjedd på kostnad av skjønnlitteraturen: "(...) no er han [skjønnlitteraturen] litt skvisa ut, spesielt ettersom sakprosaen har hatt så stort fokus ei tid no, så har vi i skulen òg byrja å tenkje på at det er trass alt kanskje dei færraste som skal bli skjønnlitterære forfattarar." Janne set såleis den skjønnlitterære skrivinga inn i ein nyttesamheng. Skjønnlitterær skriving er ikkje med på å førebu elevane til livet etterpå, berre eit fåtal skal bli skjønnlitterære forfattarar. Skriving av sakprosa er mykje lettare å relatere til nytteperspektivet: Alle får bruk for å skrive tekstar i ulike kvardagssjangrar. Janne lanserer vidare ideen om ei ny faginndeling, ho tek tak i problematikken som Lisbeth òg er inne på: Kva skal ein gjere med den digitale literacyen? Janne er usikker på om at all opplæring i nye media og sjangrar skal pakkast inn i norskfaget, men fell vel eigentleg ned på at arbeidet med dei digitale verktya gjer norskfaget meir spennande:

[E]in stor del av verda er veldig mediefokusert. Så kanskje burde dette vore eit obligatorisk fag utanfor norskfaget? Då hadde ein fått større.... Det der er jo ein stor diskusjon. Eg likar godt å ha den type tema òg innanfor norskfaget, og eg har ofte bruka digitale hjelpemiddel når vi har arbeidd med litteratur.

Ho viser altså ei evne til å integrere ulike kompetansemål og faglege emne, og ser vel kanskje dette som ei mogleg løysing på emnetrengselproblemet. Det er verdt å merkje seg at Janne tenkjer på dei nye media som "digitale hjelpemiddel". Det kan kanskje bety at ho ser på dette emnet først og fremst som noko som handlar om ferdigheiter ("skills"). Det dreier seg om å reint praktisk kunne bruke programvare. I eit medieøkologisk perspektiv blir ein slik inngang til emnet ikkje tilstrekkeleg.

Susanne peiker på at det er generasjonsskilnader i kollegiet når det kjem til korleis ein brukar nye media i undervisninga, og at teamsamansettinga har mykje å seie for korleis ein arbeider. Ho meiner at også dei analoge tilnærmingane kan ha noko føre seg, og at dei lærarane som er meir opptekne av det digitale, skjermtekstar og nye media, kan ha noko å hente hos dei eldre lærarane:

Eg synest jo generelt norsk... at det er store utfordringar i norskfaget, fordi faget har endra seg så veldig. Det gjev moglegheiter som kanskje ikkje alle vågar å ta tak i. Så den diskusjonen hadde vi seinast i går: Kven set inspektøren i lag? For det er klart at eg brukar mykje digitalt, men eg trur jo at lærarar som har jobba mykje lenger enn meg kan andre ting, ting som eg ikkje kan. Og då vil det vere nyttig å setje meg i lag med nokon som har jobba nokre år og som ikkje brukar Movie Maker, Power Point og alt dette.

H: For å få større breidd i repertoaret?

Susanne: Ja, sikre at elevane får best mogleg utbytte. For det er klart at dei som gjer mykje fancy og artig, dei får gjerne mykje skryt, og då blir andre kanskje sitjande og sjå litt i bordet fordi dei ikkje får til... Det trur eg det er ein del lærarar som gjer. I forhold til metode...

Susanne oppfattar at faget er i stor endring, og ho knyter endringane til det digitale, og ho knyter det opp mot nye måtar å arbeide på, metodar. Noko av grunnen til at lærarane opplever at norskfaget er prega av emnetrengsel kan liggje i at det er lett å sjå dei nye teksttypane som skal inn, samansette tekstar, som noko som bryt med det tradisjonelle norskfaget som i svært stor grad har handla om verbalspråklege, bokbaserte, tekstar. Dermed blir dei nye teksttypane og modalitetane ikkje forstått i ein større samanheng, men berre som diverse nye verkty og fancy og artige innslag i undervisninga. Innanfor ein slik horisont er den gode læraren, eller i alle fall den tidsriktige læraren, ein som sjølv kan bruke dei moglegheitene som ny teknologi gjev, og dei kan administrere undervisningsopplegg som tek i bruk ulike digitale verkty og "gjer mykje fancy og artig". Sitatet gjev vidare eit innblikk i kva spelereglar lærarane ved Byskulen er underlagde. Dei som ikkje gjer så mykje "fancy og artig" underviser ikkje i tråd med det dominerande fagsynet på skulen. Men Susanne opnar her opp for at også desse som ikkje passer inn i dette biletet kan bidra med noko viktig.

4.2.3.1. Emnetrengsel og kjerne ved andre skular

Emnetrengselen blir opplevd som forstyrrende og stressande av ein del lærarar i tillegg til dei eg snakka med ved Byskulen. Lena fortel om korleis ho er nøydd til å velje om ho skal prioritere å undervise i lange løp, eller om ho skal handsame dei einskilde temaa meir oppstykk:

Og det er jo ein frykteleg lang film [filmen *Hamsun*], og vi har jo avgrensa tid på skulen, men eg trur at ein må berre... Ein er nøydd til å velje, og så får ein køyre løpet ut, ikkje drive og hoppe.

Dette naudsynte, men vanskelege valet mellom konsentrasjon eller breidde, er fleire opptekne av. Læraren Margrete er langt meir kritisk til *Kunnskapsløftet* enn dei tre yngste lærarane ved Byskulen. Under intervjuet viser ho meg to forskjellige årsplanar: ein ny og ein som ho bruka før Kunnskapsløftet. Ho kommenterer desse planane slik:

Her kan du sjå korleis eg hadde moglegheit til å gå i djupna på emna. Det synest eg er det største forskjellen altså. Eg hadde ei anna ro over meg. Hehehe. Men det er nok ikkje slik lenger no.

H: Det er rett og slett vorten ein meir stressa kvardag?

Margrete: Meir stressa og overflatisk. Ein skal innom kjempemange område. Og det blir nesten berre punkt. Essayet blir nesten berre eit punkt. Her arbeidde vi to veker med essay og kåseri. Så kor mykje eg får til no, veit eg ikkje, men sjølsagt blir det ikkje to veker, kanskje ei. Det blir berre eit punkt på vegen. Synd. Men vi veit jo ikkje kva som blir best. Dette er jo nytt. Kanskje er det greitt å undervise sånn, vi må jo vere opne for det. Men at det er meir overflatisk, det er eg heilt sikker på. Det er ikkje å tvile på.

Margrete trekkjer ikkje fram digitale tekstar spesielt her, men er elles i intervjuet ganske kritisk til ei utvikling som mellom anna fører med seg ei utsjalting av boka og konsentrasjon om tekstlesing. Margrete opplever norskfaget som meir fullpakka enn før, som ei samling punktnedslag. Ei slik førestilling bryt sterkt med tanken om ein fagleg kjerne. Faget misser, slik Margrete ser det, samanhengen, djupna og den grundige forståinga av di ein skal innom så mange forskjellige område.

Gerd ved Tettstadskulen B kommenterer også emnetrengselen. Ho meiner at det i seinare tid er vorte vanskelegare å skilje mellom viktig og uviktig i faget:

Og det er jo ting som sikkert er viktig, men som i hovudet mitt ikkje skulle ha så stor plass, og eg som lærar sikkert tonar litt ned. (...) Vi har nettopp i åttandeklassen hatt eit kapittel som går på dette med skrift og samansette tekstar, der mykje av lærestoffet gjekk på slikt som forskjellige skrifttypar ein kan bruke, og oppgåvene gjekk på at elevane skulle sitje og eksperimentere med forskjellige skrifttypar, altså med penn og farge, teikne bokstavar og slike ting som er sånn "puttararbeid" som er artig å halde på med dersom ein er interessert i sånt, men som tek veldig mykje tid, og gjev lite utbytte. Mykje skrik og lite ull.

Gerd opplever det som at læreverka gjev mykje plass til emne som i hennar fagforståing er perifere. Ho meiner at fleire forhold gjer at lesinga av lengre tekstar kjem i bakgrunnen; det handlar om emnetrengselen, men òg om, og det er viktig, at elevane ikkje har den konsentrasjonen til å arbeide i lengre strekk. "Men det å lese ei bok, veit jo eg kor viktig... eller kor mykje det kan gje. Så eg skulle gjerne halde på meir med det, fått mange tips om korleis ein kan få elevane med seg, men eg veit ikkje om det er så mange oppskrifter på det." Ho opplever det som eit generelt problem at elevane ikkje lett lèt seg motivere til å gje seg i kast med tekstar som krev tid og konsentrasjon.

Vibeke vel ein litt annan strategi enn Gerd, og lèt seg ikkje stresse av emnetrengselen på same måte. Ho har set av plass til verklesing i tiandeklassen sin; dei har mellom anna lese *Seierherrene* av Roy Jacobsen og høyrte *Markens grøde* på lydbok. Vibeke fortel at klassen er stolt over å ha lese ei så omfangsrik bok som *Seierherrene*: "[D]ei er veldig stolte. Ho er nesten som eit sånt trofé i klasserommet." Det er tydeleg at elevane i utgangspunktet ikkje venta av seg sjølv at dei skulle klare å lese desse bøkene. Dei er stolte, dei ser det som ein prestasjon som er utanom det vanlege. Vibeke seier eksplisitt at ho lèt litteraturundervisninga få stor plass i norskfaget. Vidare meiner ho at leseopplæring ikkje berre er norsklærarens oppgåve. Ho meiner at ho overfor andre faglærarar har "hatt litt sånn spisse olbogar. No får de ta litt ansvar de òg!" På den måten ryddar ho seg plass: "De får snakke om dei omgrepa og kva lesestrategiar de vil bruke.... Så skal vel eg ta det som er naturleg for norsken." Emnetrengselen har vore diskusjonstema i eit norsknettverk på tvers av trinna (ungdomsskule + vidaregåande) som Vibeke har delteke i:

Og der snakka vi ein gong om den emnetrengselen. Og nokre sa at det berre vart kald undervisning. Det vart ikkje noko ein fekk halde på med til ein på ein måte var varm.... Og så erkjente vi det at dersom vi skulle handsame alle temaa like eldfullt så hadde vi ikkje sjans. Så vidaregåande hjelpte oss med å sortere ut. Dersom vi skulle leggje vekt... Vi kunne jo ikkje kutte ut noko, men dersom vi skulle leggje mindre vekt på noko på grunn av tidsknipa, så rådde dei oss til å leggje mindre vekt på, men heller konsentrere oss om dei grove trekka i språkhistorie og dialektkunnskap....

H: Ja, det må jo vere gunstig å finne fram til ei slik arbeidsfordeling.

Vibeke: Ja, heilt suverent.... For det er emnetrengsel, ja.

Det er påfallande i kor liten grad desse lærarane kjenner seg frie til å kutte ut stoff, og til å leggje opp til fordjuping og konsentrasjon. Det verkar som dei meiner seg i staden forplikta til å gje alle

kompetansemåla like stor vekt, og å til å gå gjennom alle kapitla i læreboka. Men det er berre ei side av saken. For forteljingane til Margrete, Gerd og Vibeke gjev samstundes eit glimt av den utfordringa lærarane står overfor. Dei opplever alle at elevane ikkje har evna til å konsentrere seg over lang tid, og dei strevar med å motivere til lesing av lengre tekstar. Eit norskfag av punktnedslag kan dermed vere lettare å få til. Når elevane blir leie av noko, kan ein berre gå vidare til neste emne.

Det synest som at nye teksttypar i norskfaget ikkje er skikkeleg integrert. Samansette tekstar og nye media blir oppfatta som noko fancy og artig som kjem i tillegg til det eigentlege norskfaget. Nikolaj Frydensbjerg Elf, ein av forskarane bak prosjektet Nordfag.net, konkluderer på følgjande vis om medieundervisninga i morsmålsfaga i dei nordiske vidaregåande skulene:

Analysen har vist at mange lærere først og fremmest italesetter potentialerne i at undervise *med* medier. De har, ikke minst af uddannelsespolitiske grunde og via et pres fra den lokale ledelse, meget fokus på *tilgængelighet*. Men analysen tyder også på at det er langt sværere for lærerne at italesette *hvad* det mere præcist er det skal undervises i når det drejer sig om medier i modersmålsfaget (Elf, 2012, s. 118).

Noko av det same gjeld her. I den fagdidaktiske litteraturen kan Magne Rognes (2012) framlegg til løysing på emnetrengselproblematikken nemnast her. Rogne meiner ein bør føre eit medieøkologisk tekstomgrep inn i norskfagets kjernefaglegheit. Dermed kan ein skape ein meir dynamisk forståing av kva innhaldet i faget er; ikkje nokre bestemte tekstar knytt til eit bestemt medium eller modalitet, men tekstar i alminnelegheit, både fiktive og ikkje fiktive. Dei samansette tekstane blir dermed ikkje noko som kjem i tillegg til det kjernefaglege. Kjernen ligg heller ikkje i å kunne bruke bestemte tekst- og bilethandsamingsprogram, for kjernen i faget ligg ein annan stad: i å lære ulike lese- og skrivemåtar og strategiar for tekstresepsjon og -produksjon, utvikle ein samansett og fleksibel literacy som ikkje er knytt til særlege, svært tidsavgrensa, teknologiske løysingar.

4.2.4. "Eg er jo gamal, og tankane mine passé." Karl som motstemme

Karls posisjon skil seg ut frå dei andre, ikkje minst er hans eiga sjølvforståing slik. Han definerer seg sjølv som ein outsider, og seier at han ikkje føler seg heilt heime i den nye skulekvardagen. Han har svært lang erfaring som norsklærer i ungdomsskulen, heile 38 år. Karl hevdar at teamorganiseringa, planarbeid og det nye læreverket innskrenkar handlefridomen hans:

Karl: Vi kører planar no, så det er ikkje så ofte at eg får ta "mine" tekstar.

H: Ok. Kva planar er det?

Karl: Nei, det er jo Kunnskapsløftet og læreverket som vi brukar. Vi må køyre det same over heile...

[...]

H: Føler du at dei planane gjer at du ikkje får gjort dei vala du vil?

Karl: Eg synest det er vorte meir bunde no. Eg hadde langt større fridom tidlegare.

H: Til å dra inn dei tekstane du til dømes hørte på radioen?

Karl: Ja. Då eg byrja hadde vi Egner sine. Og då hadde vi plandeling.... Og då sleit eg frykteleg med litteraturen. Egner hadde ikkje arbeidsoppgåver i det heile, det var berre å lese. Og det var stadig kamp om dei beste, mest spennande bøkene.... Det første året hadde eg ei plan to-gruppe. Og dei var jo dei svakaste i norsk og trengde meir spennande litteratur.... Det var då eg fann ut at her må eg prøve å finne mine egne tekstar, høyre på radioen, og...

Karl nemner mellom anna radioprogramma "Tid for bok" og "Lørdagsnovellen" som kjelder for tekstar som han tok opp på kassett. Karl refererer både her og andre stader til eit anna medieregime: radioens, filmens og dei analoge opptakas tidsalder. Overgangen til digitale media og til Internettets tidsalder opptek Karl i liten grad, men han fortel nokså detaljert om eit undervisningsopplegg som i stor grad er basert på 70- og 80-talets medierøyndom. Ein av dei tekstane som Karl trekker fram som særleg gode i ein undervisningssamheng, *Johnatan Livingston Seagull*, vart han kjend med gjennom radioprogrammet "Lørdagsnovellen". Han tok opp novella på kassett, og laga spørsmål til teksten og transparentar av ein artikkel om boka som stod i *Times Magazine*.

Karl var kritisk til listene i L97 som han oppfatta som "stengsel", men ser likevel ikkje Kunnskapsløftet meir opne planverk som ei forbetring. Det er vel i røynda skulens bruk av læreverk og ferdige planar som Karl oppfattar som avgrensande. Han verkar å vere kritisk til eit større nyttefokus, at lesinga skal føre til ein eller annan form for konkret kunnskap, og at ein ikkje kan lese berre for leseopplevingas eiga skuld, men han utdjupar ikkje dette i stor grad i intervjuet. Litteraturundervisninga lir også under ei planorganisering med meir blokkundervisning, slik Karl ser det.

Karl: Men no synest eg det blir litt for mykje sjanger og litt for mykje... Ja, dei må alltid... Eg synest jo at vi nokre gonger må få lese ein tekst berre for å få oppleve teksten. Gleda ved teksten, utan at dei må skrive ein artikkel etterpå. Det er ikkje mykje av det no.

H: Så når de no les litteratur, så er det for å oppnå eit eller anna? Sjangerkunnskap, eller?

Karl: Ja, det ligg noko der. Men eg er gamal og tankane mine er passé, så det er no litt frå sidelina dette. Eg skal jo snart pensjonera. [...]

[...]

Karl: Eg synest jo at hos oss no blir det for lite litteratur. Før bruka eg i alle fall ein til to timar kvar veke på litteratur. Men no blir det meir sånn i periodar. I fjortendagars tid skal dei lese ei bok, og så blir det skriftleg igjen, og så skal dei lese noveller og halde presentasjonar. Så det blir ikkje det kontinuerlege. Eg las stadig noveller med elevane mine. Stadig. Vi tok jo sjangerkunnskap då òg sjølvst. Men eg synest litteraturen er meir tona ned enn han var tidlegare.

Karl ottast for djupna i undervisninga, for at det ikkje lenger synest å vere rom for å dvele ved noko: "Ja, dei må alltid...". Bolkorganiseringa gjev ikkje rom for konsentrasjon og djupn. Arbeidet med å lage presentasjonar tøk tid, og dermed får ein lese færre tekstar i klassen, og lesinga må koplata til noko anna, til dømes artikkelskriving. Det Karl peiker på her har kanskje å gjere med at litteraturen ikkje lenger får stå på egne bein. Den estetiske opplevinga, litteraturlesinga, er ikkje nok: ein må

vidare til meir målbare gjeremål som til dømes artikkelskriving og presentasjonar, og dermed blir dei lengre lesestrekka umoglege. Den komparative måten å arbeide med litteratur på, har Karl ikkje prøvd ut, men han meiner at den er for krevjande for elevane: "Ja, det er kjempevanskeleg. Vi har jo elevar som knapt har lese ei bok, og så skal dei samanlikne. Så det trur eg er vanskeleg, veldig vanskeleg for denne aldersgruppa å få til." Her står altså Karl for eit meir læreplankritisk syn enn dei andre lærarane på Byskulen, og opponerer mot arbeidsmåtar og målsetjingar som er skrivne inn i læreplanteksten. Samstundes peiker han på ei anna side av saken, nemleg at mange elevar "knapt har lese ei bok". Måla om å samanlikne tekstar på ein ordentleg måte er dermed altfor ambisiøst. Litt overraskande er det at han samstundes er svært open for å samanlikne film og litteratur i undervisninga, og han fortel til dømes om opplegg der dei har lese ei bok og sett filmatiseringa av boka etterpå:

Karl: Eg er så filmgal. Så dersom det er mogleg å finne ein tekst som er filmatisert, så er jo det veldig spennande. Av og til ... Han Jack London har ein tekst som heiter *Veddemålet* om ein hund som skal dra ein slede eit stykke bortover. Og det finst to eller tre filmatiseringar, og det er spennande å sjå korleis dei gjer det på film. *Populærmusikk fra Vittula*, der har vi filmen slik at vi har sett han saman med lesinga. Det likar eg godt. Men det er jo ikkje alle tekstar som er filmatisert. Og du har jo ikkje tid, sjølv sagt, heller til å leite opp og få vist alt du gjerne vil. Men det trur eg gjev dei noko ekstra.

H: Ja. Dersom du har fleire forskjellige òg får du verkeleg vist noko om... gjere dei medvitne om tilhøvet mellom...

Karl: Ja, den der Jack London-teksten... I teksten er det veldig kaldt, og meiane er fastfrosne, så.... I den eine filmatiseringa var det sørpeføre, det stemte jo overhovudet ikkje.... Og det reagerte dei jo på.

Den konkrete samanlikninga som Karl fortel om her, er overflatisk, men viser i alle fall at han sjølv brukar samanlikning. Her er det verdt å leggje merke til at dei tekstane Karl nemner her er lange tekstar, romanar og langfilmar. Det er her snakk om leseprosjekt som tek tid, og som ikkje så lett passar inn i bolckorganisering. Det viktigaste for Karl ser ut til å vere å formidle gode tekstar, fengjande forteljingar, og gje rom for utstrekt tekstlesing. Fagkonstruksjonen på Byskulen blir for Karl for fragmentert, og fokuset ligg ikkje på lesing, men på andre ting som sjangerkunnskap og elevpresentasjonar. Måla i fagplanen ser han som for ambisiøse samstundes som dei ikkje gjev nok rom for det viktigaste: å lese tekstane.

Kulturen ved Byskulen er med andre ord samansett, og kanskje konfliktfylt. Særleg i samtalen med Karl vart det klart at det likevel er "det nye" som dominerer den faglege diskursen i skulens norskseksjon. Utan dei sterke, oppdaterte og engasjerte yngre lærarane ved skulen, kunne ein tenkje seg at Karls standpunkt og tankar ville dominere i større grad. Nye lærarar tilpassar seg gjerne den allereie etablerte kulturen, og legg opp undervisninga i tråd med det som er etablert praksis. Ei mogleg delforklaring på dynamikken i skulekulturen ved Byskulen, kan vere at sjølv skulebygget og organiseringa av skulen er relativt ny. Det vil seie at det ikkje hang noko i veggane frå før då dei yngste lærarane eg snakka med her byrja som lærarar. Dei fekk på ein måte starte ut med blanke ark, og måtte ikkje innrette seg etter ein etablert kultur.

4.2.5. Kvifor lese litteratur? Syn på danning og dannelsingsmål

I materialet som heilskap kjem lærarane opp med ei mengd forskjellige legitimeringsstrategiar, og dei formulerer mange ulike dannelsingsmål for litteraturundervisninga. Nokre nemner at lesinga er med på å utvide ordtilfang og språkkjensle: "Eg merkar jo det: At elevane som les mykje skriv betre. Og då tenkjer eg både på dette med rettskriving, men òg det at dei produserer betre tekstar, som er oppbygd på ein betre måte" (Veronika). Andre legitimeringsstrategiar som går igjen i materialet kan kategoriserast som empati- og innlevingsargument (sjå særleg drøftinga av læraren Tor i kapittel 6), cultural-literacy-argument og sjølvdannings-argument. Lærarane kombinerer gjerne fleire strategiar. Randi meiner til dømes at dannelsingsmåla for litteraturundervisninga både må rette seg innover og horisontalt utover:

Dei skal føle at dei blir litt betre kjende med seg sjølve, og bli betre kjende med verda rundt seg. At dei skal få fleire innfallsvinklar til ting, og forstå at alt ikkje er slik som vi har det akkurat her, men at folk lever på forskjellige måtar rundt omkring i verda.

I intervjuet med dei tre yngste lærarane ved Byskolen kom vi til å diskutere overordna mål for litteraturundervisninga. Alle tre vel å trekke fram opplevinga av teksten som det viktigaste. Det å skape leselyst er den målsettinga dei nemner først. Vidare nemner dei alle tre dannelsingsomgrepet. Susanne ønskjer å prioritere leselyst framom danning: "Leselyst, meir enn danning og... Det er eit element det òg, dannelsingsomgrepet, men at dei kan la seg glede av litteratur, at dei finn den teksten som gjev dei noko." Det er viktig at elevane finn vegen til litteraturen sjølve, meiner Susanne: "Ofte står vi jo og stappar det i dei på ein måte, men det vil jo ikkje opplevast på same måte dersom dei ønskjer det sjølv." Det kjem vidare fram at ho med danning her meiner *kjennskap til kanonlitteratur*, det vi i denne samanhengen kan kalle *cultural literacy*. Eg spør kva verdi ho meiner lesing av utdrag kan ha, og ho svarar at:

[D]å er vi vel meir inne på dannelsingsomgrepet, at dei skal vite kva *Et dukkehjem* handlar om, at dei i grove trekk skal vite kva *Romeo og Julie* handlar om... Då er det for at dei skal kjenne til [noko], men dersom vi les ein heil tekst, er det vel meir opplevinga.

Det i grove trekk å vite kva *Romeo og Julie* handlar om, vil vel vere akkurat ein slik type kunnskap E. D. Hirsch tenkjer cultural literacy dreier seg om. Men samstundes kan, som Susanne sjølv seier, eit slikt utdrag vanskeleg gje noko ordentleg oppleving. Den estetiske, litterære lesinga, krev at ein les heile tekstar (jf. Penne, 2012).

Janne nemner derimot oppleving og danning i same andedrag, nærmast som synonyme omgrep: "Nei, der ønskjer eg å fokusere på opplevinga, danninga, for der... Det er på ein måte det skjønnlitteraturen har som ikkje så veldig mange andre ting har (...)." Når eg ber ho om å spesifisere kva ho legg i omgrepet danning, seier ho følgjande:

Nei, eg tenkjer litt det, at dersom alle på ungdomsskolen les den same teksten, og har dei same diskusjonane, så får ein ei felles haldning til ein del ting. Altså det er litt oppdragande, at ein på ein måte blir... oppdregen i den same tradisjonen... at ein blir eit betre menneske, he, he.

Den lille låtten til slutt, må ein vel nesten tolke som eit uttrykk for at ho synest dette er litt for store ord. Viser låtten at det no er naudsynt å distansere seg frå, kanskje ironisere over, målsettinga om at norskfaget skal vere oppsedande og føre unge inn i ein kulturell tradisjon? I samband med prosjektet Nordfag.net (Elf og Kaspersen (red.), 2012) fann Sylvi Penne mellom anna at lærarane dei hadde intervjuar: "(...) ikke har noen som helst "tro" på at det er sammenheng mellom litteraturlesing i morsmålsfaget og eventuell inkludering i en videre "kultur"" (Penne, 2012, s. 37). Slik kan ein ikkje heilt tolke lærarane som har delteke i undersøkinga mi. Dei har framleis "tru" på at litteraturen kan gjere noko, at litteraturen er eit viktig dannelsesmedium. Men Jannes lått i sitatet over er vel eit symptom på at litteraturens dannende kraft ikkje er noko sjølvstendig lenger.

Janne tillegg tradisjonen ganske stor autoritet her. Ho står for ei litteraturundervisning som er tru mot læreplanen, det vil seie ei undervisning som legg relativt lite vekt på litteraturhistorie og kanon, men ho uttrykker også ein annan stad (jf. avsnitt 5.2.1) at det har vore *vanskeleg* å "(...) kvitte seg med litteraturhistoria." Her er det ei viss spenning i forteljinga til Janne: På den eine sida omfamnar ho det nye i faget, og set litteraturhistoria litt i parentes, på den andre sida meiner ho det er viktig at "(...) alle på ungdomsskolen les den same teksten". Det er eit standpunkt som liknar på det Hirsch og Hernes stod for. Janne gjer vidare greie for eit syn på kanon som i nokon grad svarar til det som det danske kanonutvalet legg til grunn (jf. kapittel 3 og 5), altså at dei historiske tekstane skal hjelpe elevane til å sjå samanhengar i samtida gjennom å møte stemmer frå ei anna tid:

H: Kan det å lese skjønnlitteratur vere med på å utvikle ei slags kritisk haldning?

Janne: Ja, absolutt.... Neste skritt er jo å prøve å få elevane til å reflektere. Og gjerne provosere dei til å tenkje kritisk. Det er jo veldig viktig.

[...]

Og då er jo eldre litteratur viktig for å sjå på korleis samfunnet har vore, og kvifor det har endra seg, og få dei til å....

H: Få forståing av endringar?

Lisbeth vel òg å fokusere på opplevingsaspektet ved litteraturen, men byggjer ut grunngevinga til òg å omfatte utvikling av fantasi og empati:

Eit mål kan jo vere at undervisninga mi skal få dei til å bli interessert i å lese bøker sjølv.... Å lese litteratur, få dei til å bli interessert i å lese litteratur. Då har dei jo fått så mange andre ting. Det å lese er så viktig i seg sjølv.... Berre det at dei skal sjølv få fantasi, få idear, bruke fantasien sin, byggje vidare på ting. Danningsting er jo greitt. Det eg sa i stad om at dei skulle lære seg til å leve seg inn i andre sine situasjonar, få empati med andre, synest eg òg kan vere eit mål med skjønnlitteraturen.

Danningssynet Lisbeth her snakkar om samsvarar langt på veg med den første kategorien legitimeringsstrategiar som eg presenterte i kapittel 3. Det er målsettingar som ein kan knyte opp mot formale danningsteoriar og eit konstruktivistisk læringssyn. Elevane skal bruke fantasien og

”byggje vidare på ting”. Lisbeth meiner skjønnlitteraturen gjennom fantasi og skaping av empati kan gjere noko anna enn sakprosaen:

Nei, men eg tenkjer at å lese om folk som på ein eller annan måte har opplevd ting... og vi kan setje oss inn i deira situasjon, sympatisere med dei. Det, tenkjer eg, er noko ein gjer i større grad i skjønnlitteraturen enn om ein les ein artikkel om nokon som er sett i fengsel Ein set seg inn i situasjonen, lever seg inn i det gjennom litterære tekstar. På ein annan måte enn gjennom...

Denne legitimeringa av skjønnlitteraturen som dannelsesmedium svarar til Martha Nussbaums legitimeringar (jf. kapittel 3 og gjennomgangen av intervjuet med Tor i kapittel 6). Påstanden er kort og godt at gjennom fantasi og innleving kan ein skape empati og forståing. Der artikkelen har distanse, er skjønnlitteraturen nærmare på personane. Lisbeth meiner ikkje at det alltid er slik; ho er positiv til underholdningslesinga, men av og til kan ein lese med ”baktanke”, seier ho.

Eg bad også Lisbeth om å presisere kva ho meinte med ordet danning som ho sjølv bringa inn i samtalen:

H: Du var så vidt innom omgrepet danning.

Lisbeth: Ja. Uff.

H: Kva var det du sikta til?

Lisbeth: Sånn som eg tenkjer på det i alle fall, så er jo det frykteleg mange ting. Det å bli danna til å vere i samfunnet. Ein skal både ha.... Og då tenkjer eg at empati kjem inn under den.... Kva gjer ein, kva gjer ein ikkje. Det å vere danna, og vite om kva litteraturen har vore, det synest eg kan... Det at ein kan diskutere litteratur når ein blir eldre med andre. Å vite noko om historia vår. Det er ein del av utdanninga.

Det vetle ”uffet” markerer vel her at ho synest omgrepet er vanskeleg å forklare. Samstundes kan det vere eit uttrykk for ein viss distanse til desse store spørsmåla, og kanskje ein viss skepsis til sjølve dannelsesomgrepet? Distansen minner om den distansen Janne òg markerar gjennom ein liten lått. Her viser det seg at Lisbeth assosierer dannelsesomgrepet med eit særleg kunnskapsinnhald, ein kulturell literacy, altså eit materialt danningssyn. Vidare kjem ho inn på at litteraturen kan vere eit verkty for å etablere kosmopolittiske haldningar, at bøker med handling frå andre kulturar kan byggje opp under kulturforståing (jf. Nussbaum, Wintersteiner m. fl., sjå kapittel 3). Ho nemner konkret *Drageløperen* som ei bok ho ser for seg kan brukast.

Og det er jo òg mange tekstar i *Kontekst* [læreverket] frå andre kulturar. Så det trur eg jo er bra å lese og setje seg inn i. Og òg det å sjå at dei ikkje er så ulike oss.... At dei har dei same tankane og kjenslene, men at dei har andre måtar å.... ja. At ting er annleis, men at det likevel er mykje likt. At ein ikkje trur at alt er heilt annleis.

Til saman nemner altså lærarane fleire ulike legitimeringsstrategiar som kan plasserast innanfor både dei kategoriane eg etablerte i kapittel 3. Sett i samheng med det dei tre yngste lærarane ved Byskulen fortel om litteraturundervisninga dei står for, er det kanskje noko overraskande at cultural

literacy-argumentet dukkar opp fleire gonger i intervjuet med dei. Dei er alle tre positive til ein open læreplan utan forfattar- eller verkliste og dei seier at dei legg lite vekt på formidling av litteraturhistoria. Men samstundes nemner dei tekstar som heilt klart passar inn i ein slik cultural literacy-tankegang, til dømes *Et dukkehjem*. Gjennom dei konkrete tekstvala dei gjer kan dei dermed likevel konstruere eit norskfag som gjev ei viss innføring i ein felles kulturarv.

4.3. Forstadskulen A: På tvers av læreplanen?

Ved Forstadskulen A intervjuet eg tre lærarar, Hilde (36), Frank (30) og Gunnar (34). Hilde er adjunkt med tilleggstudium. Ho har 20 vektal nordisk i fagkrinsen, og underviser også i samfunnsfag og RLE. Hilde har vore norsklærer i ungdomsskulen i 10 år. Gunnar er adjunkt med allmennlærerutdanning, han har norsk tilsvarende 30 studiepoeng i fagkrinsen. Eg snakka med Gunnar i det som var det første året hans som norsklærer i ungdomsskulen, og han er såleis den informanten med kortast erfaring som norsklærer. Han har undervist i andre fag, samfunnsfag, naturfag og RLE, tidlegare. Frank er adjunkt med 60 studiepoeng norsk i fagkrinsen. Han har vore norsklærer i ungdomsskulen i fem år, og underviser også i naturfag og samfunnsfag. Forstadskulen A har om lag 350 elevar og 40 lærarar. Skulebygget er relativt gammalt og nedslite, og representerer såleis ein kontrast til Byskulen på denne måten òg. Skulen nyttar Gyldendals læreverk *Kontekst*.

4.3.1. "Dei som har prega ei tid". Hildes historisk-biografiske tilnærming

Dei tre lærarane eg snakka med ved denne skulen høyrte til same teamet. Det virka som at det var Hilde som i stor grad la føringane for utforminga av norskfaget på dette teamet. I tillegg til desse tre, var det ein mann til på teamet. Den urøynde Gunnar seier heilt eksplisitt at han lener seg tungt til Hilde når det gjeld utforminga av undervisninga. Litteraturundervisninga lærarane ved Forstadskulen A fortel om, står til ein viss grad i "vakkernorskens" teikn. Lærarane legg vekt på at kulturarven skal formidlast, og dei legg vekt på at det er viktig å presentere tekstane i kontekst, historisk og biografisk. Litteraturundervisninga ved Forstadskulen A er såleis i første rekkje legitimert ut frå fellesskapsargument og argumentet om cultural literacy. Denne legitimeringsstrategien fanst òg mellom lærarane ved Byskulen, men her er det ein mykje tydelegare samanheng mellom dei lærarane seier om den konkrete undervisninga og legitimeringane. Ved Byskulen kan ein seie at det finst eit større sprik mellom legitimeringsstrategiar og forteljingane om konkrete undervisningsforløp. Forståinga av norskfaget som kulturforvaltar er mykje sterkare ved Forstadskulen A. Hilde meiner til dømes at eit av norskfagets oppdrag er å "(...) ta vare på historia. Kulturen vår." Det lesarorienterte er likevel ikkje heilt borte i Hildes forståing av litteraturfaget; lesaropplevingar av eit eller anna slag er naudsynt for å gje stoffet liv, meiner ho: "Samtidig så blir det litt flatt dersom du ikkje er interessert, dersom du ikkje har den fantastiske opplevinga av å kunne leve deg inn, og..."

Hildes forståing av kva som er viktig ved norskfaget, bryt ganske sterkt med måten norskfaget vart forstått på ved Byskulen. Tekstane ho nemner som døme på tekstar ho har lukkast med, er *Fru Martha Oulie* av Undset og "Et spøkelse" av Hamsun. Elles nemner ho mellom anna "Faderen", "Karen", "Karens jul" og *Kristin Lavransdatter* som tekstar ho brukar i undervisninga, alle frå tida kring førre hundreårsskifte, altså. Lærarane ved Byskulen bruka òg eldre tekstar som døme, men då gjerne som tekstar som dei samanlikna med samtidstekstar. Hilde oppfattar Kunnskapsløftet som friare enn L97 når det gjeld litteraturutval og organisering, men meiner at utvalet blir diskutert på

teamet, og ikkje er opp til kvar einskild lærar. Ho, og dei andre på teamet, organiserer litteraturundervisninga kronologisk, og byrjar med mellomalderlitteratur i åttandeklassen. Ho er klar over at denne måten å organisere undervisninga på er spesiell for denne skulen:

Dersom du hadde vore på X skule [ei av naboskulane], så hadde dei ikkje hatt litteraturhistorie i same grad som vi. Då hadde dei brukt litteraturhistorie som eit tema for å lære seg å skrive ein artikkel, eller slike ting. Medan eg brukar det som ein plattform.

Hilde meiner den opne læreplanen er problematisk, og etterlyser meir forpliktande rammer for til dømes litteraturutval: "Og så tenkjer eg at det er litt feil når naboskulen (...) har ein heilt anna strategi.... Dersom eg hadde ein unge på denne skulen, og ein unge på den skulen, skulle dei lære forskjellige ting?" Også læreplanens formulering "sentrale samtidstekster" synest Hilde er for lite spesifikk:

Hilde: Akkurat det spørsmålet snakka vi om. Enn om det er sentralt det som eg synest? Vi fann jo ut at det må jo berre vere den subjektive oppfatninga vår, då. Og ikkje sant, dersom du har hundretusen lærarar, så er det hundretusen sentrale samtidstekstar. Så vi må berre stole på oss sjølve. Men vi skal jobbe i team, og då er det jo...

H: Då får ein i alle fall brynt meiningane sine noko?

Hilde: Ja, det blir jo ei slags kvalitetssikring der.

Vektlegginga av litteraturhistoria i litteraturundervisninga er eit medvite val for Hilde:

Eg har jo jobba som lærar i nokre år, og eg har på ein måte funne ut kva eg synest er viktig. Og det står eg for.... Eg tenkjer på: kva er det eg vil formidle? Jo, eg vil formidle frå 900-talet til 2000-talet, og så må eg velje ut dei sentrale.

For Hilde er med andre ord formidling av litteraturhistoria eit sentralt oppdrag for norskfaget i ungdomsskulen. I klassane hennar følgjer dermed litteraturundervisninga eit kronologisk prinsipp, omtrent slik L97 lauseleg la opp til, og som lenge har vore vanleg både i vidaregåande skule og i studiefaget nordisk. I dette biletet får konteksten rundt samtidstekstane mindre merksemd enn konteksten rundt dei historiske tekstane, det litteraturhistoriske stoffet. Dette grunngjev ho med at dei nyare tekstane ikkje krev formidling og forklaring på same måte som dei eldre tekstane: "[V]i brukar ikkje mykje tid på denne moderne litteraturen, for der er vi enno, vi kan enno gå på biblioteket og kjenne oss igjen i den tida, Oslo S og dei problemstillingane der." Samtidstekstane, seier ho, blir i staden bruka som utgangspunkt for lystlesing.

Hilde legg for det første vekt på *epokeforståinga*, det estetikkhistoriske i litteraturundervisninga:

[S]å ender vi opp med ei liste med realistiske trekk i "Karen". Og så ender vi også opp etter "Karens jul".... Realistiske trekk. Etter *Kristin Lavransdatter*: Realistiske trekk. Så det er viktig for meg i alle fall å få dei til å skjønne kva det er som kjenneteiknar litteraturen i den og den [epoken].

Ho legg vidare vekt på at samanhengen mellom litteraturen og samfunnsutviklinga er viktig å få fram, og ho arbeider gjerne parallelt med litteraturhistorie og annan historie ettersom ho er samfunnsfagslærer i tillegg. Når ho snakkar om tekstar, peiker ho gjerne på korleis tekstane kan vere med på å byggje opp forståing for samfunnet og samfunnsutviklinga. Til dømes slik:

Og så har vi jo "Karens jul". Den likar dei kjempegodt. Og den seier mykje om samfunnet, slik det var. Og dersom ein brukar det som eit sånt bilete på realismen, og så kjem vi til nyrealismen med Sigrid Undset. Då får vi eit perspektiv på korleis samfunnet har utvikla seg.

Hilde har eit syn på litteraturen som harmonerer med det historisk-biografiske paradigmet innan litteraturvitenskapen. I tillegg til den samfunnsmessige konteksten og den estetikkhistoriske konteksten (epokekjennskap), meiner ho at det er viktig å lære om personane bak dei litterære verka:

Hilde: Så det handlar eigentleg om kven som har prega dei forskjellige tidsepokane. I forhold til val.

H: Så det er ein del forfattarskap i alle fall som de må innom?

Hilde: Ja. Eller eg vil seie at det er personane, forfattarane, eg er litt oppteken av. Dei som har prega ei tid. Og så blir det jo eit utval av tekstane deira.

Gunnar ytrar akkurat det same synspunktet. På spørsmål om kva forfattarskap han ville hatt med som obligatoriske, svarar han at det måtte vere "forfattarar som kanskje har vore banebrytande, som har komme med noko nytt (...) som har definert ein periode." Hilde har lese *Victoria* av Hamsun med ein klasse, og i samband med den såg dei òg filmen *Hamsun*, og bruka tid på å snakke om Hamsun som person.

Sjølv om Hilde fortel om ei litteraturundervisning som fokuserer på historisk og biografisk kontekst, er ho heilt klart ikkje framand for andre, meir tekstnære vinklingar. Til dømes fortel ho om eit konkret opplegg knytt til novella "Karen" som har utgangspunkt i ei teikning av landskapet rundt Krarup kro. Opplegget fokuserer på det visuelle og romlege i novella: kvar finn dei ulike hendingane stad, korleis ser karakterane ut, kva fargar finst, og så bortetter. Ho presenterer opplegget med desse orda: "[D]enne synest eg er litt morosam av di ein kan teikne kunnskap."

Då eg ba Hilde om å formulere eit overordna mål for litteraturundervisninga, la ho vekt på to hovudmoment. På den eine sida eit individorientert: Elevane skal "oppdage den verda som er i litteraturen", på den andre sida eit meir samfunnsorientert: "Og så er det også å ta vare på historia. Kulturen vår." Ho meiner at litteraturundervisninga ved skulen er basert på desse to elementa: historisk kunnskap og leselyst.

4.3.2. "Skuggehistorie frå fortida." Franks historiske perspektiv

Frank seier at han er interessert i historie, han har mellomfag i historie, og han har ei tydeleg historisk tilnærming til litteraturundervisninga. Frank har fem års røynsle som norsklærer i ungdomsskulen, og han har ikkje undervist etter andre planar enn Kunnskapsløftets læreplan. Oppfatninga hans av korleis norskfaget bør vere, er likevel meir i tråd med den førre læreplanen, og

han seier eksplisitt at han kunne ønskje at litteraturundervisninga hadde eit større fokus på kulturelt fellesstoff:

Frank: Eg synest jo det kan vere veldig greitt då i forhold til delar av litteraturhistoria, at du har eit slags felles.... At skulane gjer felles på mange måtar. Eg veit at vi gjer meir litteratur enn mange andre skular i [namn på område], særleg i forhold til dei gamle tekstane....[Det er viktig] for å sjå samhengane mellom andre ting som skjer i samfunnet.... Dersom vi får til ein felles norm på at dei og dei [tekstane?] skulle vore ... [...]

H: At det var nokre knaggar?

Frank: Ja, eg synest det er greitt at det er nokre knaggar på litteratur, så folk har ein slags.... felles kompetanse på dei ulike delane. Nokre skular gjer nesten ingen ting av dette. Vi brukar mykje tid på litteratur, men andre har filmprosjekt og... Det er klart, du klarar å dekkje krava i læreplanen ved hjelp av veldig få av tekstane (...).

H: Det som står er jo at ein skal samanlikne klassiske verk frå kulturarven med sentrale samtidsverk (...).

Frank: That's it. Og vi brukar masse tid. Eg trur nok at... Eg trur nok ikkje at det er nokon dårleg ballast å ha, dette, i bakhand. Viss ikkje hadde vi ikkje halde på med dette.

Dette at ulike skular har ulike praksisar og konstruerer norskfaget på ulikt vis var også Hilde inne på. Dette har altså truleg vore ein tematikk som kollegiet har drøfta.

Frank trekkjer fram Collets *Amtmandens døtre* (eit utdrag frå romanen finst i antologien som høyrer til *Kontekst*) og "Karens jul" som dei to tekstane han har lukkast godt med i ein undervisningssituasjon. Argumentasjonen for å lese nettopp desse tekstane, er som hos Hilde knytt til det faktum at desse tekstane opnar opp for samfunnsmessige problemstillingar som er moglege og fruktbare å drøfte i klasserommet. *Amtmandens døtre* kan danne utgangspunkt for samtalar om dagsaktuelle problem av di teksten "(...) synleggjer godt problematikken rundt dette med arrangerte ekteskap", seier Frank. "Karens jul" har klassen diskutert opp mot "samfunnsproblematikk", og han seier han "(...) prøver å dra inn litt om kva som ville skjedd i dag dersom noko slikt hadde skjedd. At vi i dag har eit system.... Då var det null og niks og fattighuset." På denne måten kan ein seie at Frank arbeider samanliknande, men det er ikkje så mykje tekstane og dei litterære temaa som blir samanlikna, det er snarare dei samfunnsforholda dei eldre tekstane tematiserer som blir samanlikna med samfunnsforholda i dag. Å forstå og å diskutere konteksten og tekstens referanse blir dermed så å seie viktigare enn sjølvve teksten. Dette utdraget frå transkripsjonen illustrerer dette godt:

H: Kva vil du seie tekstane gjorde i klasserommet? Altså, du sa at nokre jenter vart engasjert i det utdraget frå *Amtmandens døtre*. Men elles?

Frank: Ja, dei synest jo det er sjukt å tenkje på. Klart det er fiksjon dette òg (...), [men] dette kunne vere normalt.... Dei blir 16 no i år, dei ser jo på dette som heilt vilt i forhold til tankane deira om kva som skjer framover. Dei har ambisjonar om å bli advokatar, legar.... reklamebyrå og så bortetter. Så får vi ei sånn skuggehistorie frå fortida der samfunnet gjenspeglast, i

desse tilfella spesielt, på ein nesten bestialsk måte. Kor rått det eigentleg var. Og hos Camilla Collett får dei eit innblikk i kor lite makt kvinnfolka eigentleg hadde på denne tida her. Dei kunne ikkje gjere noko anna. Dersom ikkje, så fekk dei familiens vreide mot seg, og det var ikkje bra. Så det der trur eg appellerer.... Det er der ein kan vri interessa, om du skjønner. Slike ting som er heilt uortodokse og litt artig og interessant. Og kanskje derfor synest eg dei fungerer fint i ein undervisningssituasjon.

H: Altså at dei presenterer ei verd som er så pass framand?

Frank: Ja. Og så kan vi prate om besteforeldra deira, korleis dette fungerte... Kanskje oldeforeldra... I Nordland så var det jo slik at... Besteforeldra mine... Då var det vel slik at det var litt avtala, det var ikkje på bygdefesten eller på kinoen første kvelden. Det måtte vere ein ordentleg kar med god økonomi og... med jord.

Frank brukar altså desse tekstane for å kunne diskutere lokale, historiske forhold. Tekstverda blir presentert som eit bilete av eit samfunn, eit bilete som står i kontrast til samtida, men som Frank knyter opp mot elevanes verd gjennom lokal- og familiehistorie, og på den måten aktualiserer for elevane. I lys av omgrepet litterær kompetanse som eg drøftar nærmare i kapittel 6, legg Frank stor vekt på den litterære transferkompetansen; det handlar om å relatere det leste til det eigne og forankre det i lesarens liv. Samstundes blir den verda som dei eldre tekstane fortel om sett på som skuggehistorier frå fortida. Dei representerer ein kontrast som kan brukast for betre å forstå dei historiske endringane som har funne stad.

Denne (efferente) måten å bruke litteratur på er sjølvstendig legitim, men ein kan spørje seg om dette er *litteraturundervisning* slik Sylvi Penne gjer i ein artikkel om utdragslesing i litteraturundervisninga. Penne brukar nettopp *Amtmannens døtre* som døme:

Elevene lesar i samfunnsfag om kvinnes kår på 1800-tallet. Som utdyping og illustrasjon lesar de, for eksempel, et utdrag fra Camilla Colletts *Amtmannens døtre*. Det konstrueres med andre ord en aktiv fortelling om kvinneliv på 1800-tallet, og utdraget fungerer som en illustrasjon til den nye helheten. Utdraget har lite med Colletts roman å gjøre. Denne har elevene ikke lest. Dette er en legitim måte å bruke litteraturen på i en didaktisk kontekst, men det er ikke litteraturundervisning (Penne, 2012, s. 167).

Pennes hovudpoeng her er at litterære *utdrag* ikkje kan fungere når det skal handle om litteraturundervisning; eigentleg litteraturundervisning krev at ein les heile verk slik at ein får moglegheit til (hermeneutisk) å gripe estetiske heilskapar der dramaturgi og dei ulike delane av teksten spelar med og mot kvarandre. Lesing av utdrag fører dermed nesten unngåeleg til faktive lesingar. Franks litteraturundervisning ser ut til, om det elevane les er heile verk eller utdrag, å leggje vekt på det faktive. Tekstane blir bruka til å illustrere eit eller anna fenomen i sosialhistoria, dei blir ikkje lesne som litterære verk. Det finst i liten grad refleksjon omkring forskjellen mellom å lese fiktivt og faktivt, eller estetisk og efferent i intervjuet i det heile, men Frank gjev her det tydelegaste dømet på korleis litteraturen, også i norsktime, først og fremst blir bruka for å illustrere eit eller anna fagleg poeng.

Då eg bad Frank om å formulere eit overordna mål for litteraturundervisninga, var det det historiske medvitet han først og fremst vil leggje vekt på:

Nei, det må jo vere noko sånt, at dei klarar å skilje dei ulike periodane og å sjå korleis samtida pregar tekstane, korleis samtida pregar litteraturen og dei forfattarane som levde.

Han medgjev at dette har å gjere med at han sjølv er svært interessert i historie: "Ja. Det blir litt egoistisk. Eg er sjølv interessert i historiske samanhengar, og det er kanskje derfor eg held ut i norskfaget." På denne måten posisjonerer Frank seg på ein konsistent måte. Han brukar litteraturen som eit element i ei utvida samfunnsfagsundervisning, og han meiner at det er nettopp det å bygge opp forståinga for samhengane mellom litteratur og samfunn som er målet med litteraturundervisninga.

4.3.3. Gunnar og det globale perspektivet

Gunnar har som nemnt i høg grad late kollegaen Hilde styre den undervisninga han har drive så langt. Han seier at han har tatt på seg oppgåva på dei premissane at Hilde kunne hjelpe han med opplegg for undervisning. Gunnar har undervist i samfunnsfag og historie, og han har derfor valt samfunnsperspektivet som ein strategi for å drive litteraturundervisninga som han har mindre erfaring med. Han har dermed eit perspektiv på litteraturundervisninga som langt på veg samsvarar med Hilde og Franks: "Veldig greitt i høve til desse litteraturperiodane. Å snakke litt om korleis samfunnet er. For det er jo samfunnet som påverkar diktinga." Han har følgd same historiske progresjon som dei to andre, og har lese klassikarar som Bjørnson, Hamsun og Undset med klassen. Intervjuet med Gunnar opna i liten grad opp for nye perspektiv, men han står opp om den generelle oppfatninga eg fekk av litteraturundervisninga på skulen. Han gjev òg klart uttrykk for at Hilde har ei leiande rolle i kollegiet, ho definerer korleis kollegiet posisjonerer seg i diskursen, så å seie. Gunnar synest nok ikkje han har tyngda til å kritisere undervisninga eller føreslå endringar av opplegget, men diskuterer likevel om ikkje litteraturundervisninga kunne sett annleis ut:

Gunnar: Men kva med nye forfattarar, Jo Nesbø og slikt som dei kanskje les dersom dei les. Kvifor snakkar vi ikkje om dei? Ja, kanskje dei ikkje er nyskapande nok? Kanskje er dei ein av mengda sjølv om.... Kva snakkar vi om om tjue år? Har vi bytta ut Ibsen mot Stieg Larsson?

H: Nei, det er interessant. Kva kvalitetskriterium skal vi bruke på nye tekstar?

Gunnar: Ja, vi held på dei gamle, det kjem ikkje så mykje nytt. Altså, vi snakkar om dei same tekstane her på ungdomsskulen no som dei vi snakka om då eg var ungdom. Vi las "Faderen", "Karens jul", vi las *Victoria*. Alle dei same tekstane. Men det er ikkje komme noko nytt inn.

Gunnar meiner òg at dersom han hadde fått forme norskfaget meir fritt, hadde film og musikk fått større plass, og han trekkjer fram det årlege filmprosjektet som skulen deltar i som noko svært positivt. Det kan altså verke som om Gunnar ikkje er heilt overtydd om at det norskfaget dei har konstruert på skulen er heilt som det skal vere, men med manglande røynsle som norsk lærar kan han ikkje så lett posisjonere seg som reformator.

På eit punkt fører Gunnar inn noko som dei andre to ikkje bringer på bane i det heile: det globale perspektivet: "Eg ser føre meg at dersom eg skulle valt ei bok til dei, så hadde eg valt ei bok som var

litt på dette nyttige samfunnsperspektivet... Korleis er det i andre kulturar?" Gunnar brukar, som Lisbeth bestseljaren *Drageløperen* som døme på ei eigna bok i eit slikt perspektiv. I forlenging av dette lanserer han omgrepet danning, som han knyter opp mot det å ha kunnskap om verda, og det å sjå større samanhengar:

Danning... Ja, korleis bli.... godt likte fornuftige folk som har litt horisontar på ting, som har litt perspektiv, som ser at det rører seg mykje rart mellom a og å. Og som kan godta at det er sånn.... [D]et har jo med toleranse å gjere, kunnskap om korleis verda er, både i bøkene verd og i samfunnet rundt deg.

Gunnars dannelsesdefinisjon her ser ut til å vere dekkjande for korleis lærarane ved Forstadskulen A tenkjer om litteraturundervisningas rolle: Lesinga skal gje kunnskap om "korleis verda er" om samfunnet i eit historisk og globalt perspektiv, og litteraturundervisninga skal vere eit bidrag til ei slik (sosialiserande) danning. Hilde meinte rett nok at litteraturundervisninga måtte legitimerast på ein annan måte også, nemleg i det individuelle opplevingsaspektet. Det kan sjå ut som om Gunnar er i tvil om at litteraturen og litteraturundervisninga har den dannande krafta som ulike legitimeringar gjerne postulerer, og han brukar seg sjølv som døme:

Nei, eg veit ikkje. Det der er vanskeleg, og det er ikkje alle romanar som gjev meg like mykje, det må eg berre innrømme. No har eg lese mykje moderne romanar, for å seie det slik, då. Men eg gjer det i stor grad for di eg vil ha den... Eg vil berre leggje bort verda, og så vil eg vere i boka. Underhaldning. Kor nyttig akkurat det er, det veit eg ikkje.

Gunnars eigen motivering for å lese er altså at lesinga kan fungere som flukt frå røyndommen, ikkje at han skal lære eit eller anna av det eller bli eit betre menneske. På den måten opplever han at det er eit misforhold mellom pedagogiske legitimeringar av litteraturlesing og den bruken han sjølv gjer av litteraturen.

4.3.4. Emnetrengsel ved Forstadskulen A

Ved Byskulen kom emnetrengsel opp som tema i intervjuet. Verken Hilde, Frank eller Gunnar ser ut til å oppfatte dette som eit problem på same måte. Nokre stader i intervjuet kjem det fram at her ligg nokre ganske klare prioriteringar bak fagkonstruksjonane, som truleg held emnetrengseldebatten i sjakk ved Forstadskulen. Frank seier at han i eit ideelt norskfag ville hatt inn litt fleire samtidsforfattarar, og litt fleire tekstar innanfor populærkulturelle sjangrar. Men norskfaget som lærarane ved Forstadskulen A har konstruert er i høg grad historisk orientert.

Vi har ei bok til med tekstar etter 1980, og ho blir jo dessverre ikkje bruka like mykje som denne [antologien med eldre tekstar].

H: Ok. De kjem ikkje så langt?

Frank: Nei, vi gjer ikkje det. Vi skulle sikkert hatt fleire timar. For det er enormt mange tekstar i desse her (...).

Samtidslitteraturen og populærkulturen må kort og godt vike for dei historiske tekstane innanfor dei rammene som definerer norskfaget ved Forstadskulen A.

Frank nemner emnetrengselen eksplisitt i negative vendingar. Stadig nye emne øydelegg for det han meiner er ei hovudmålsetting med norskfaget som heilskap: å utvikle gode skribentarar:

I botn og grunn er det jo det vi slit med. At det er så mykje som føregår på skulen at det ikkje blir tid til at dei blir gode skribentarar før dei går ut. Skulen blir stadig pakka på fleire og fleire emne. Så den grunnpakken blir...

H: Det blir litt emnetrengsel?

Frank: Ja. Eg er spent på kva framtida vil gje, men sånn som eg ser det, synest eg kanskje at... Eg trur det er rom for det i framtida, men på kva måte er vanskeleg å seie. For no ser vi jo den sterke digitale trenden, og han vil ikkje bli mindre.

Frank har på den eine sida ei sterk sosialhistorisk interesse, og han meiner altså at formidling av den litterære kulturarven er norskfagets viktigaste legitimering, og han deler Hilde syn på litteraturhistoria som fagleg plattform. Samstundes innrømmer han sjølv at eit emne som reklame kan vere med på å skape større engasjement:

Og det er klart: Å få ein slik vri på ting, då er det absolutt moglegheiter for å piffe opp det vi held på med. Det er klart, å lese Hamsun, med alle dei gamle orda, det er ikkje optimalt for å fange interessa.

Frank oppgav moglegheita til å arbeide med historiske samanhengar som grunn til at han kunne halde ut i norskfaget (sjå over), men seier samstundes at det er "meir aktuelt og lettare å undervise i" reklame og film. Men han held fast på at å lære om desse emna ikkje kan vere den fremste målsettinga for litteraturundervisninga.

Hilde poengterer fleire gonger at ho prioriterer litteratur, kanskje særleg litteraturhistorie, i norskfaget. Men ho meiner ikkje at ho lèt litteraturen få for stort rom i forhold til andre emne:

(N)år vi kjem i tiande så skal ein liksom sjå hele biletet, då teiknar vi desse linene på tavla og... Så det tek ganske stor plass tilsynelatande. Men eg kjenner ikkje at det gjer det. Vi brukar masse tid på grammatikk og sjangerlære, repetisjon, korleis lukkast med ein artikkel og...

H: Sånne matnyttige ting?

Hilde: Veldig. Rettskriving, vi har glosar. Vi har tjue ord som vi prøver å få alle til å ha rett til slutt. Diktat. Eg køyrer sånn gamaldags som alle er slutta med for lenge sidan. Så vi har masse anna, men som overordna mål er fokuset på litteratur.

Gunnar kom inn på spørsmålet om kva plass andre medium og teksttypar bør ha i norskfaget, og meiner at dette nok burde ha større plass i faget enn det han har oppfatta at det har ved skulen hans: "For det er ikkje berre det gamle, klassikarane. Vi må ha noko moderne òg. Altså det er jo snakk om at tida går framover, at du skal fornye deg, at ein skal henge med også i det som ungdommen synest er greitt." Men slik Gunnar oppfattar det, er altså norskfaget ved Forstadskulen A vridd mot klassiske litterære tekstar.

4.4. Diskusjon

Gjennomgangen over viser at lærarane ved desse to skulane posisjonerer seg ganske forskjellig. I tabellen nedanfor visar eg dei to dominerande posisjonane i reindyrka form. Det synet på litteratur og litteraturundervisning som lærarane ved Byskulen forfektar, har mest til felles med posisjon A, medan lærarane ved Forstadskulen plasserer seg nærmare posisjon B. Posisjon A er mest i tråd med fagplanen i Kunnskapsløftet. Posisjon B er i større grad i tråd med fagplanen i L97.²⁹ Det er vanskeleg å dikotomisere utan samstundes å leggje ei verdivurdering til grunn. Men det er ikkje meint slik her at ein av posisjonane er betre eller rettare enn den andre. Tvert om kan både posisjonane ha klare manglar kvar for seg: Den første vil til dømes kunne ta for lite omsyn til historisk kontekst, medan den andre kan risikere å la den einskilde teksten forsvinne i konteksten.

²⁹ Til ein viss grad svarar nokre av punkta i desse posisjonane til dei hovudretningene som Erik Bjerck Hagen meiner (framleis) finst innanfor norsk litteraturvitskap: ei retning prega av ei historisk-pragmatisk haldning (posisjon B), ei anna prega av ei estetisk-essensialistisk haldning (posisjon A) (Hagen, 2012).

Tabell 3. Litteraturredidaktiske posisjonar

	Posisjon A	Posisjon B
Syn på den litterære teksten i undervisninga	Fokus på einskildtekstar, samanlikning av tekstar frå ulike tider. Lesarens konstruksjon av teksten	Vekt på å forstå tekstar i lys av konteksten, historia og forfattarens biografi. Teksten som tidsvitne og lærar
Slekstskap med litteraturvitskapeleg paradigme	Nykritikk, reader response theory	Historisk-biografisk litteratursyn
Tidsleg/romleg orientering	Samtid, horisontal orientering	Historie, vertikal orientering
Undervisningsform	Den litterære samtalen	Formidling
Danningsmål	Leseforståing (kompetanse), ferdigheiter Individ, differensiering	Kulturell og sosialhistorisk forståing (kunnskapsinnhald), borgarleg danning, kjennskap til kanon Fellesskap og samfunn
Danningsteori	Formale danningsteoriar, utdanningas subjektiverande sider	Materiale danningsteoriar, utdanningas kvalifiserande og sosialisierende sider
Overordna fagforståing	Eit fag i rask endring. Problem: Kva er kjernen i norskfaget? Mogleg konsekvens: fragmentering	Eit meir stabilt fag: Kjernen i norskfaget er litteratur og litteraturhistorie

Denne kategoriseringa tek utgangspunkt i nokre tendensar som eg meiner finst i materialet. Det er ikkje sikkert at dei einskilde lærarane sjølv ville plassere seg i éin av desse kategoriane, og det er heller ikkje poenget her. Eg meiner at denne kategoriseringa eller typologien kan vere til hjelp for å forstå korleis det er mogleg å nærme seg nokre faglege problemområde på vidt forskjellig vis og med ulik vektlegging.

Dei posisjonane som lærarane på Byskulen inntek, er i samsvar med det ein vel må oppfatte som dei dominerande posisjonane i den generelle diskursen om norskfaget i dag. Ved Byskulen verkar det som om lærarane på den eine sida er godt informert om og positive til nyare leseforsking og medieøkologisk tekstteori, og dei legg opp undervisningsløp som i høg grad er i tråd med dei føringane som finst i læreplanen. Samstundes er fleire av lærarane i tvil om kva retning faget skal ta, og spørsmålet om fagets kjerne kjem opp i eit par av intervju. Lærarane på Forstadskulen A står meir eller mindre gjennomført i medviten opposisjon til ein del dominerande drag i fagdiskursen. Desse to måtane å konstruere norskfagets litteraturdal på, svarar til ein viss grad til dei to ulike legitimeringsstrategiane som eg skisserte i kapittel 3. Den første legitimeringsstrategien er grunna i eit prosessuelt sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn og legg vekt på lesarens interaksjon med teksten, og lesarens kognitive utvikling – utdanningas subjektiverande sider (Biesta 2010). Legitimeringsstrategien kan knytast opp mot formale danningsteoriar. Den andre legitimeringsstrategien legg vekt på kvalifiserande og sosialisierende sider ved utdanninga. Innanfor ein slik horisont er litteraturundervisninga viktig av di litteraturen og kulturarven kan vere med på å bygge opp under førestillingar om fellesskap, og litteraturen kan fungere som sosialt lim. Her er det nærliggjande å seie at diskursen ved Forstadskulen A svarar til den andre legitimeringsstrategien, og

at diskursen ved Byskulen ligg nærmast den første. Biletet er likevel meir samansett enn som så. Når lærarane ved Byskulen fortel om kva tekstar som dei synest fungerer, er det jo i høg grad historiske, klassiske tekstar, tekstar som over lang tid er vortne kanoniserte av forlag og av lærarfellesskapar. Det viser seg òg at lærarane ved Byskulen gjerne legitimerer litteraturlesinga ut frå ein meir kanon- eller innhaldsorientert vinkel, også cultural literacy-argumentet blir nemnt. Særleg den dikotomien kompetanse og ferdigheiter – borgarleg danning og kjennskap til kanon i tabellen er set på spissen. Også lærarane ved Forstadskulen syner i intervjuet at dei òg er opptekne av klassesamtalen om litteratur.

Ellen Krogh (2003) fann at danskfagets fagkulturelle nivå var prega av dikotomien "gjenstandsorientert" - "fagdidaktisk". I nokon grad kan ein vel seie at litteraturundervisninga ved Forstadskulen A, slik lærarane eg prata med har presentert ho i desse intervjuet, er meir gjenstandsorientert enn ved Byskulen, og at litteraturundervisninga ved Byskulen er meir fagdidaktisk enn ved Forstadskulen A. Men ved både skulane, og i intervju med andre lærarar, er det rettare å seie at diskursen er prega av fleire ulike motsetnader og konflikthar, og lærarane har mange ulike innfallsvinklar til litteraturundervisninga, og fleire måtar å grunnleggje litteraturundervisninga på.

4.4.1. Kulturalisering

Innanfor den utfordringa, eller diskursen, som eg i kapittel 3 kalla kulturalisering, finst i alle fall desse konfliktaksane: Det norske – det globale (eller horisontalt/romleg – vertikalt/historisk) og populærkultur – høgkultur. Ved både skulane som eg har valt ut som døme i dette kapitlet, er fokuset først og fremst *nasjonalt*, og dei tekstane som lærarane trekkjer fram er i stor grad nasjonale, *høgkulturelle* tekstar. Frank og Gunnar nemner moderne krim som døme på moglege *viktige* samtidstekstar, Gunnar og Lisbeth peiker på *Drageløperen* som ein mogleg inngang til det globale perspektivet, men dei reflekterer elles lite over aksene høg – låg-kultur. Karl nemner òg ein del utanlandske tekstar, men reflekterer ikkje noko vidare over det globale perspektivet. Utvalskriteriet Karl ser ut til å halde seg til, er at tekstane skal vere gode forteljingar, vere seg norske eller utanlandske.

På dette punktet som handlar om utval er det altså ganske liten skilnad mellom dei to skulane, men det er openbert at i diskursen ved Forstadskulen A har dei historiske tekstane ein enno meir framståande plass enn ved Byskulen, og Hilde seier rett ut at ho brukar mindre tid på samtidslitteraturen enn på dei historiske tekstane som i større grad treng ei "omsetting" for at elevane skal kunne forstå dei. Lisbeth og Gunnar kjem eksplisitt inn på at litteraturlesinga gjerne bør ha ei slags kosmopolittisk danning som siktemål. Gunnar er den læraren i utvalet som har den svakaste fagidentiteten, han ser ikkje på seg sjølv som ein eigentleg norsklærar ettersom han manglar røynsle i å undervise i faget. Han har derimot undervist både historie og RLE, fag som vel tradisjonelt har hatt eit meir globalt perspektiv enn norskfaget når det kjem til spørsmålet om innhaldselement. Både kristendomskunnskap og kunnskap om andre religionar som islam og buddhisme føreset globale vinklingar ettersom dei religiøse fellesskapane i så stor utstrekking går på tvers av nasjonale grenser.

4.4.2 Nytte og ferdigheit

Innanfor det som ein kan kalle nytte- og ferdigheitsdiskursen finst i alle fall desse konfliktaksane: ferdigheiter (eller kompetanse) – innhald (kanon), verktøy/kommunikasjon – estetisk oppleving, efferent/diskursiv lese måte – estetisk lese måte (jf. Louise Rosenblatt og Judith Langers omgrep. Sjå kapittel 3 og 6), og sakprosa – skjønnlitteratur. Dersom ein skal skilje skulane ut frå desse polariseringane, blir biletet mykje meir samansett enn i den enkle tabellen over. Lærarane ved Byskulen er meir opptekne av ferdigheiter enn av innhald, og det er heilt tydeleg at lærarane ved Forstadskulen A i større grad er opptekne av kanon og cultural literacy enn kollegene ved Byskulen. Samstundes er kanontekstar tungt til stades i tekstutvalet ved Byskulen også. Alle lærarane i intervjuundersøkinga har vore opptekne av elevane si oppleving av tekstane, at tekstane på ein eller annan måte skulle gripe, fengje eller røre ved elevane. Ved Forstadskulen A meiner alle tre lærarane at elevane skal lære eit eller anna om samfunnet og historisk utvikling ved å lese klassiske tekstar, og dei knyter tekstlesinga opp mot ei brei innføring i konteksten (både den biografiske og den samfunnsmessige samanhengen). Alle tre har eit tverrfagleg blikk på litteraturundervisninga. På aksen efferent – estetisk, er altså vekta meir på det efferente enn på det estetiske. Dei ønskjer at elevane skal sitje igjen med ei større forståing av samfunnet og seg sjølv, men legg ikkje i særleg stor grad opp til estetiske lesingar. Tekstane blir bruka til å illustrere eit fagleg poeng.

Både Lisbeth, Susanne og Janne ved Byskulen snakkar mykje om den litterære samtalen. Her er skulle ein altså tru at dei i stor grad la vekt på den estetiske lese måten. Men dei gjev ikkje mange døme på korleis slike litterære samtalar går føre seg, og korleis dei blir bruka. Det er ikkje gjeve at det lærarane kallar litterære samtalar er med på å utvikle elevanes litterære kompetanse og bruk av fiktive lese måtar. Slike samtalar kan gjerne ta ei anna retning, nemleg bort frå teksten og mot elevenes egne røynslar (sjå kapittel 6 og 7). Sakprosa – skjønnlitteratur- dikotomien vart nemnt av Janne, men då i samband med skriving, ikkje lesing. Ho sette dette nettopp inn i eit nytteperspektiv: det er meir nyttig å lære å *skrive* sakprosaetekstar enn å skrive skjønnlitterære tekstar for det kan elevane få praktisk bruk for i framtida, og det er dermed meir fornuftig å bruke meir tid på å skrive sakprosaetekstar. Ho reflekterer ikkje her over at det å lese litteratur er ein eigen kompetanse som elevane treng opplæring i. Elles kjem ikkje forholdet mellom sakprosa og skjønnlitteratur opp som eit problemområde i intervjuet. I Kroghs analyse er den gjenstandsorienterte polen knytt til litteratur og resepsjon, medan den fagdidaktiske er knytt til språk, kommunikasjon og produksjon. Ved Byskulen er dette skiljet utydeleg: litteraturlesing og produksjon er sett i nær samanheng, og den dikotomien som Krogh (2003) peiker på som problematisk i det danske gymnasiet er langt på veg overvunne hos lærarane ved Byskulen. Litteraturen blir ikkje formidla som kunnskapsinnhald, han blir gjenstand for ulike elevaktivitetar, særleg munnlege, men òg ulike estetiske responsar og skriftlege arbeid.

Den litterære samtalen står òg sterkt i forteljingane til lærarane ved Forstadskulen A, men her verkar det som om diskusjonane er mykje meir prega av utanomlitterære faktorar, så som forfattarbiografi, historiske og samfunnsmessige forhold, samanlikningar mellom tekstens kontekst og samtidas problematikk. Samtalane knyter tekstens univers og tekstens kontekst til, og kontrasterer det mot, den verda som elevane kjenner. Det er heilt tydeleg ein efferent lese måte det er snakk om. Det handlar om å hente noko konkret ut av litteraturen, ikkje om til dømes å opne opp for meddikting, estetiske responsar eller bygging av førestillingar. Igjen kan eg minne om at dette er biletet som blir

teikna i læraranes forteljingar om eigen praksis. Korleis dette blir opplevd av elevane, kan eg ikkje seie noko om, heller ikkje korleis lærarane faktisk underviser.

4.4.3. Nye media

Innanfor diskursen om "nye media" kan den motsetninga som tydelegast kjem fram i materialet skildrast med utgangspunkt i dikotomien gammaldags - ungdommeleg/nymotens. Her er fleire konfliktaksar, men dei er meir teoretiske, til dømes ord – bilete og romleg organisering – lineær organisering, og ein som handlar om norskfagets sentrum eller kjerne og periferi. Igjen er biletet samansett. Dei tre yngste lærarane ved Byskulen er i det heile svært opne og positive til dei nye medias inntog i norskfaget, og dei gjev uttrykk av at dei i stor grad integrerer bruken av nye media med dei meir tradisjonelle emna, men dei er samstundes noko usikre på korleis framtidas norskfag skal sjå ut. Karl, som definerer seg sjølv som gammaldags, fortel med stor innleving om korleis han med hell har bruka ulike medium i undervisninga, og han passar dermed ikkje så godt inn i det biletet dei tre kvinnene teiknar av generasjonskløfta i kollegiet som dei nye media fører til, men dei media Karl nemner, høyrer rett nok først og fremst inn i ei *førdigital* tid, og medieøkologisk sett i ein heilt annan kontekst. Nye media vart i mindre grad tematisert av lærarane ved Forstadskulen, men alle tre nemnte eit stort filmprosjekt som skulen deltar i kvart år, men film kan vanskeleg seiast å vere eit *nytt* medium. Janne ved Byskulen diskuterer nye media i forhold til ein kjerne – periferi-tankegang: Kanskje bør det etablerast eit nytt mediefag slik at norskfaget igjen kan handle om kjerneemna? Dersom ein følgjer ei slik line, vil det bli naudsynt å diskutere kvar film og fjernsyn og andre samansette tekstar av ulik art, både digitale og analoge, høyrer heime – i norskfaget eller i eit nytt mediefag? Ei slik nyordning vil altså kreve nye faglege og fagpolitiske grenseoppingar.

Ved Forstadskulen A blir litteratur og litteraturhistorie eksplisitt gjort til kjerne i den lokale fagkonstruksjonen. Litteraturen er "plattform" for heile faget, seier Hilde, og det skin gjennom i det alle dei tre lærarane seier om faglege prioriteringar. Byskulens norskfaglege diskurs gjev ikkje i same grad eit klart bilete av kva som er kjernen. Her blir dermed emnetrengselen oftare tematisert i intervju, og lærarane er ikkje i stand til å bestemme seg heilt for kva som er viktigast. Kanskje er dette ein konsekvens av at lærarane ved Byskulen er meir tru mot læreplanen og meir opptekne av det som rører seg i faglege debattar? Dei har ei sterk vilje til å ta "det nye" inn i faget, medan lærarane ved Forstadskulen A har tatt eit medvite val, og konstruert eit norskfag som ikkje er like ope for nye emne, men som har ei tydeleg forankring i det tradisjonelle norskfaget.

4.4.4. Fagets kjerne

Desse to skulane skilde seg ut i materialet på den måten at dei så tydeleg representerte to ganske forskjellige strategiar for korleis norskfaget kan konstruerast, og to ulike ideologiske posisjoneringar i diskursen om norskfaget. Det er ikkje like lett å finne slike mønster i resten av materialet. Det som synest klart er at dei yngste lærarane gjerne deler oppfatningane som kom tydeleg fram på Byskulen om at norskfaget i dag er i ein omformingsprosess. Lærarane er merksame på dei føringane som ligg i læreplanen, og dei er merksame på dei problemstillingane som dei nye teksttypene opnar opp for, men er gjerne usikre på korleis dette bør og kan løysast. Det er problemstillingar både av praktisk art – korleis gjer vi dette? – og av meir ideologisk art – kva skal norskfaget og norskfagets innhald vere? – som blir reiste her. Lærarane har kort sagt i svært varierende grad forstått Kunnskapsløftet som

literacyreform. Ved desse to skulane kan vi altså sjå to forskjellige tolkingsstrategiar: ein utforskande, open og progressiv strategi som har den ulempa at norskfaget blir utydeleg, sprikande og fullt av mange ulike ting, og ein meir konservativ strategi, som fører til at norskfaget blir tydelegare, men samstundes meir anakronistisk og mindre relevant i ein ny mediekvardag.

4.5. Oppsummering

I denne oppsummeringa grip eg attende til dei tre forskningsspørsmåla eg presenterte i innleiinga til kapittelet: 1) Korleis posisjonerer lærarane seg i den norskfaglege diskursen?, 2) Kva oppfatningar om norskfagets *kjerne* finst i materialet, og korleis snakkar lærarane om norskfagets form og innhald som heilskap? og 3) Korleis legitimerer lærarane litteraturdelen av norskfaget, og kva omgrep om *danning* legg lærarane til grunn?

4.5.1. Posisjonering

Spørsmålet "Korleis posisjonerer lærarane seg i den norskfaglege diskursen?" kan ein kort svare på slik: Den norskfaglege diskursenordenen på skulenivået ser for tida ut til å vere open og uavklara, med få fullt ut naturaliserte posisjonar (jf. Fairclough 2001 og 2010). Lærarane kan altså velje, og vel faktisk, å posisjonere seg på fleire ulike måtar. Kunnskapsløftet og dei dominerande røystene i den fagdidaktiske debatten gjev ganske klart større legitimitet til nokre bestemte posisjonar, og lærarane som deltok i undersøkinga er merksame på dette. Ved Forstadskulen A er lærarane fullstendig medvitne om at deira norskfagskonstruksjon står i eit visst motsetningsforhold til det ein kan kalle hegemoniske konstruksjonar eller posisjonar. Ved Byskulen er skiljelinene òg synlege innanfor kollegiet. Det er stor variasjon mellom lærarane i kor tru mot læreplanen og læreplanens intensjonar dei vel, eller snarare *maktar* å vere.

4.5.2. Kjerne og emnetrengsel

For tre av lærarane ved Byskulen gjev Kunnskapsløftet store moglegheiter til å dra inn nye tekst- og medietypar, og det gjer dei med glede og engasjement. Likevel fører dette nye til refleksjonar kring kva norskfaget er og skal vere. Den nye medieøkologien har ført til at det norskfaglege har vorte meir utydeleg og vanskelegare å gripe for desse lærarane. Dei er på veg mot eit nytt fagparadigme, som vi kan kalle literacy-paradigmet (jf. Kunnskapsløftet som literacyreform, sjå til dømes Berge, 2005), men dei har ikkje heilt funne ut av korleis dette nye norskfaget skal sjå ut. Denne rørsla mot eit nytt fagparadigme kan ein sjå i fleire av intervju, men tendensen er tydelegast hos dei tre yngste lærarane ved Byskulen. Ved Forstadskulen A ser norsklærarane ut til å heilt medvite ta ein konservativ eller fagkonserverande posisjon ved å definere norskfaget ganske klart ut frå eit fagsyn som i stor utstrekning bryt med intensjonane i Kunnskapsløftet, men i større grad stemmer overeins med den førre læreplanen. På denne måten får norskfaget i forteljingane til desse lærarane ei tydeleg form og eit definert innhald. Kjernen i faget er den norske litterære kulturarven, og målet for undervisninga er å forstå litteraturhistoriske samanhengar.

Her kan eg antyde følgjande svar på spørsmålet "Kva oppfatningar om norskfagets *kjerne* finst i materialet, og korleis snakkar lærarane om norskfagets form og innhald som heilskap?": Kunnskapsløftet, særleg det nye området samansette tekstar og konstruksjonen av norskfaget som literacyfag, har gjeve lærarane nokre vanskar med å finne ut av kva som er det sentrale innhaldet i faget, kva kjernen i faget skal vere. Den eine strategien som kjem tydeleg fram i materialet er å inkludere nye tekst- og medietypar og nye arbeidsmåtar og reiskapar. Ulempa ved denne strategien

er at han kan resultere i emnetrengsel så lenge norskfaget ikkje blir forstått som literacy-fag der utviklinga av ulike tekstlege kompetansar og lese måtar er kjernen eller føremålet (jf. OECDs DeSeCo-dokument, Berge, 2005, Rogne, 2012).

Den andre strategien som er tydelegast representert i materialet er langt på veg å sjå bort frå nye teksttypar og medium, og i staden konstruere eit norskfag som er basert på litteratur- og språkhistorie, nærmast etter mønster frå eit tradisjonelt nordisk grunnfag. *Kjernen* i faget blir tydelegare på denne måten, og faget får greitt definerte grenser ut frå det faglege stoffet. Kunnskapsløftet som literacy-reform blir derimot i stor utstrekning ignorert innanfor ein slik strategi.

4.5.3. Danning. Mål for og legitimering av litteraturundervisninga

Lærarane brukar eit breitt spekter av legitimeringsstrategiar, og grunnleggjend litteraturundervisninga på fleire ulike måtar. Fleire forskjellige forståingar av omgrepet danning kjem til uttrykk mellom lærarane i materialet. Tydelege mønster er vanskeleg å peike på i materialet som heilskap. Ved dei to skulane som har vore hovuddøma i dette kapittelet, er det likevel mogleg å peike på to ulike tendensar. Ved Byskulen er kompetanseutvikling, sjølvdanning og individualisering i større grad i fokus enn ved Forstadskulen A. Ved den sistnemnte er det mogleg å knyte læraranes synspunkt opp mot eit meir borgarleg og kanonorientert danningssyn. Samfunns- og historieforståing er i større mon grunnlag for legitimeringa av litteraturundervisninga her, og litteraturen blir brukt som utgangspunkt for refleksjon over kultur- og samfunnsspørsmål i eit noko vidare perspektiv. Desse to danningssyn utelèt på ingen måte kvarandre, dei heng tvert om i hop i dei fleste meir utvikla danningsteoriar (jf. gjennomgangen av omgrepet i kapittel 1). Men vektlegginga av desse to sidene av danninga kan altså vere ulik, og det er også mogleg å sjå ein konflikt mellom desse. I debattboka *Angsten for oppdragelse* diskuterer Per Bjørn Foros og Arne Johan Vetlesen overleveringens rolle i samband med ulike danningsteoriar. Dei konkluderer, rett nok ganske forsiktig, med at verdiar som humanitet, miljøansvar og solidaritet er knytt opp mot overlevering og kulturarv, og at samtidas (einsidige) fokus på sjølvdanning og individualisering ikkje kan garantere for desse (materiale) omgrepa:

I likhet med andre begreper knyttet til selvet kan tanken om selvdannelse bli pervertert og omgjort til en forestilling om selvtilstrekkelighet. Til syvende og sist er denne oppfatningen i strid med dannelsens vesen (Foros og Vetlesen, 2012, s. 223).

I samband med litteraturundervisning kan ein i forlenging av dette peike på følgjande: Å lese litteratur på ein god måte må også handle om å opne seg for den eller det *andre*. Dette diskuterer eg vidare i kapittel 6.

Dette tredje spørsmålet "Korleis legitimerer lærarane litteraturdelen av norskfaget, og kva omgrep om *danning* legg lærarane til grunn?" kjem også til å bli tematisert i dei to følgjande analysekapitla. Danningssynet heng tett saman med dei to omgrepa som eg tek utgangspunkt i i dei to neste kapitla: kanon og litterær kompetanse. I kapittelet om kanon diskuterer eg omgrepa kanon og kultur, og drøftar læraranes tekstval og grunnleggjendingar for tekstval. I kapittel 6 om litterær kompetanse drøftar eg omgrepa ferdigheit og kompetanse som moglege inngangar til litteraturdydidaktikken. Eg

brukar omgrepet litterær kompetanse for å setje lys på nokre av dei aspekta ved litteraturundervisninga som lærarane fortel om. I dette kapitlet har eg antyda at det leseomgrepet som lærarane opererer med i liten grad er nyansert, og førestellingane om kva det vil seie å lese skjønnlitteratur som skjønnlitteratur er vage. Dette blir diskutert vidare særleg i kapittel 6.

5. Tekstutval

I kapittel 3 sette eg fram påstanden at den kulturaliseringa ein kan finne spor av i Kunnskapsløftet er ei utfordring for litteraturundervisninga i skulen. Eit breitt og fleirtydig kulturomgrep har komme inn i planretorikken, og verkar nokre stader å ha teke plassen til omgrepet litteratur. I læreplanen får ikkje litteraturen nokon framskoten plass som dannelsesmedium, og andre kulturelle uttrykk blir sidestilt med litteraturen. I dette kapittelet blir litteraturundervisningas *innhald* diskutert vidare, mellom anna i lys av omgrepa kulturalisering, nye media, det utvida tekstomgrepet og kanon. Kapittelet må såleis forståast som ein parallell til kap. 6 som tek føre seg kompetanseomgrepet, og spørsmål som har meir å gjere med litteraturundervisningas form og føremål. Medan kulturalisering og nye media er ein særleg viktig bakgrunn i dette kapittelet, blir nytte- og ferdigheitsdiskursen den viktigaste bakgrunnen for kapittel 6.

Sentralt i diskusjonen i dette kapittelet er dei intervjua læraranes tankar kring utval av tekstar. Eg undersøker kva strategiar for tekstval som finst i materialet, og kva forståingar om litteratur og leseopplæring som kan finnast implisitt i dette. Kapittelet tek altså utgangspunkt i det fjerde forskningsspørsmålet som eg presenterte i innleiinga:

- 4) Kva strategiar brukar lærarar for å velje ut tekstar, og kva følgjer får desse strategiane for ungdomsskulens kanon? I kva grad brukar læraren den fridomen som læreplanteksten gjev i høve til utval?

Lærarane nemner til saman ei rad ulike slike strategiar, pragmatiske og ideologiske, for utval. Omgrepa strategi og ideologi er rett nok noko problematiske å bruke her av di det gjerne ikkje er grundige refleksjonar og planar som ligg bak tekstutvala, men snarare meir eller mindre gode hypotesar om kva som kan fungere i klasserommet. Vala er på den måten ikkje alltid solid fagleg forankra, og omgrepet kvardagsteori eller "Discourse models" (Gee, 2005, s. 59 ff.) kunne såleis vore nytta i staden for strategi. Forskarane bak prosjektet Nordfag.net (Elf og Kaspersen (red.), 2012) fann mellom anna at det fanst eit sprik mellom dei meir famlande og usikre litteraturdidaktiske grunnngjevingane nordiske morsmålslærarar gjev, og dei grunnngjevingane som finst i læreplanane. Svara

(...) handler mer om å læse konkrete undervisningskontekster enn målrettet fagdidaktisk begrunnelse. [...] Lærernes ambivalens står imidlertid i en underlig kontrast til retorikken i læreplanene. De konkrete læreplanene som lærerne skal forholde seg til, avspeiler ingen usikkerhet om litteraturens betydning. De avspeiler derimot et temmelig skråsikkert forhold til litteratur som kobles til store tema som "kultur" og "identitet" (...) (Penne, 2012b, s. 32)

I alle intervjua var utval av litteratur eit tema, men i varierende grad. Lærarane har stort sett eit elevorientert syn på spørsmålet om utval. Tekstane bør helst ha relevans for elevane, dei bør fengje og engasjere, og forhåpningar om den gode lesaropplevinga ser ut til å vere avgjerande for lærarane i utvalsfasen. Det er elles noko påfallande at lærarane gjev uttrykk for at det i all hovudsak er dei sjølve som vel tekstar, og at elevane i mindre grad er med på utvalsprosessen. Nokre seier at dei vel

ut tekstar som er lette å arbeide med og å analysere. Det vil seie tekstar som har tydelege verkemiddel som kontrastar og samanlikningar, tydeleg metaforikk, tydelege vendepunkt og tydeleg oppbygging. Dei har altså eit tekstorientert, men samstundes klart didaktisk og lesarorientert utgangspunkt. Dei ønskjer å setje fokus på det litterære, men vel tekstar som er relativt lette å gjennomskode, altså ganske opne tekstar, men likevel med så tydelege spor eller leietrådar at forståinga ikkje blir blokkert. Dei vel gjerne tekstar som ikkje skil seg veldig mykje frå populærkulturelle tekstar i forma (jf. Penne, 2006 og 2010). Desse strategiane og grunngevingane meiner eg kan seie noko om lærarane oppfatningar av forholdet mellom lesar og litteratur, men dei seier òg noko om dei rammene som lærarane arbeider innanfor, både institusjonelle og kulturelle eller diskursive, og om desse rammene gjev den enkelte lærar moglegheit til å ta på seg ei aktiv rolle i etableringa av (og eventuelt endringa av) skulens kanon. I tråd med forventningane mine let lærarane tekstsamlingane til læreverka i høg grad styre tekstutvalet.³⁰ Nokre brukar òg forlagas forslag til årsplan som utgangspunkt for undervisningsplanlegginga. I tillegg vel dei naturleg nok ofte tekstar som dei kjenner frå før, og to av dei yngre lærarane trekkjer fram tekstar som dei har vore inno i utdanninga. Her er altså eit innslag av vane. Ein del handlingar blir rutiniserte, så å seie, og tekstval er ikkje unnateke. Innanfor desse rammene ser det ut som at lærarane i hovudsak brukar desse utvalskriteria: teksten skal fengje og engasjere, teksten skal tilby ei gjenkjenning, og teksten skal gjerne vere lett å analysere – altså ha formelle trekk som er lette å snakke om og peike på. Nokre meiner òg at tekstane gjerne bør vere representative for litterære epokar. Dette siste standpunktet fann eg først og fremst hos lærarane ved ein av skulane. Ved denne skulen var den kanonorienterte og litteraturhistoriske tilnærminga tydelegast til stades, og orienteringa mot litteraturhistorie var styrande for deira konstruksjon av faget. Ved ein av dei andre skulane, hadde derimot det litteraturhistoriske aspektet ein noko anna status (jf. kapittel 4).

Dei følgjande to sitata kan innleiingsvis illustrere noko av spennet i materialet. Læraren Johan seier at han vil knyte litteraturutvalet til samtida og samtidskulturen:

Notidas tematikk! Absolutt! Vi har jo eit skulebibliotek, men eg ser jo det at dei bøkene kan vi like gjerne kaste.

Medan Johan insisterer på dagsaktualitet, legg andre stor vekt på å lese klassiske tekstar. Læraren Margrete posisjonerer seg nærmast motsett i høve til Johans sterke samtidsorientering, og brukar tid på å lese tekstar av mellom andre Bjørnson og Kielland:

Noko av dette har vi jo hatt på huset før, både "Faderen" og "Karen". Det er jo klassikarar som vi har bruka i mange år.

Til slutt i kapittelet diskuterer eg dei tekstane som lærarane held fram som spesielt gode utgangspunkt for undervisning. Aller først er det naudsynt å diskutere omgrepa kanon og kultur noko grundigare.

³⁰ Stefan Lundström (2007) undersøker i si doktoravhandling føresetnader for tekstutval i den svenske gymnasieskolan. Han finn at lærarane i liten grad er bunde opp til antologitekstar, det er andre mekanismar som er meir avgjerande. Lundströms undersøking baserer seg på vala til fire lærarar i det svenske gymnasiet, og kan derfor ikkje samanliknast direkte med denne.

5.1. Kultur og kanon

Kulturalisering i vid forstand betyr at ein i stadig større omfang brukar kulturomgrepet som forklaringsmodell. Også i denne avhandlinga blir kulturomgrepet brukt slik, både i og med at avhandlinga metodologisk og teoretisk sett kan plasserast innanfor ein sosio-kulturell horisont, og at eg meir konkret brukar kulturomgrepet i analysane (skulekulturar som bestemmande for praksis til dømes, jf. kapittel 4). Innanfor norskfaget kjem kulturaliseringa til uttrykk på fleire måtar (sjå diskusjonen i kapittel 3), mellom anna gjennom at litteraturomgrepet ganske tydeleg blir erstatta av kulturomgrepet i læreplanar og i fagdiskursen meir generelt. Faget blir forstått som eit kulturfag, og det blir då potensielt opna opp mot eit breiare felt enn ein skjønnlitterær kanon. *Kulturfaget* norsk kan i staden ta opp i seg andre kulturelle uttrykk i enno større grad og på ein annan måte enn før. I forskingsfaget (litteraturvitenskap, nordisk litteratur) blir forskingsobjektet utvida frå å omfatte kanonisk litteratur og tekstnære undersøkingar av litteraturens litteraritet til også å omfatte populærkultur, film og andre multimodale tekstar, litteraturens sosiologi og materielle føresetnader. Rørsle er altså frå *skjønnlitteratur* og det litterære til eit langt breiare felt der alt som kan definerast som *tekst* og *kultur* fell innanfor norskfagets gjenstandsområde. Nokre vil argumentere for at rørsle samstundes er ei forfallsrørsle frå dei beste tekstane, kanon, til nær sagt kva kulturelt fenomen som helst som kan gjerast til gjenstand for teoretisk lesing i utvida forstand. Litteraturvitaren Terry Eagleton skriv:

Today, the old fogeys who work on classical allusions in Milton look askance on the Young Turks who are deep in incest and cyber-feminism. The bright young things who pen essays on foot fetishism or the history of the codepiece eye with suspicion the scrawny old scholars who dare to maintain that Jane Austen is greater than Jeffrey Archer (Eagleton, 2003, s. 3).

Men denne utvidinga av teksttilfang skjer truleg i større grad i skulen enn ved universiteta og høgskulane. Undervisninga i nordiskfaget ved universiteta og norskfaget ved høgskulane er enno i nokon grad prega av ei tradisjonell kanontenking. Dei nye retningslinene for lærarutdanninga representerer til dømes ingen veldig sterk kulturaliseringstendens, sjølv om tekstomgrepet i retningslinene er vidt. Korleis dette ser ut i praksis ved dei ulike lærestadene, har eg ikkje grunnlag for å seie noko sikkert om. Persson (2007) konkluderer med at litteraturfaga ved dei svenske universiteta og høgskulane ikkje har gjennomgått noka radikal forandring: "Man fortsätter med andra ord att läsa Strindberg och Ekelöf – men på nya sätt" (s. 80). I styringsdokumenta for svenskfaget i skulen er derimot tendensen sterkare. Her blir det opna opp for eit utvida tekstomgrep. Denne opninga er derimot mindre i læremidla, som enno i stor grad er knytt opp mot eit tradisjonelt litteraturomgrep. Alt i alt teiknar Persson eit svært samansett bilete av korleis situasjonen er for svenskfaget. For danskfaget i gymnaset skisserer Ellen Krogh ein noko anna situasjon:

Mit utgangspunkt for denne undersøgelse af det gymnasiale danskfaget er imidlertid ikke at jeg anser faget for at være i krise, men omvendt at jeg konstaterer at faget og fagkonstruktionen på forbløffende vis har demonstreret sin overlevelsessevne. Jeg spørger således hvordan det kan være at dette detroniserede dannelsesfag hvis centrale genstandsområde gennem 100 år, den nationalhistoriske litterære kanon, forekommer stadig mere usikker som legitimationsgrundlag, alligevel ser ud til fortsat at være produktivt (Krogh, 2003, s. 3).

Det er ingen grunn til å tru at forholda er mykje enklare i Noreg. Situasjonen er innfløkt, og kanondiskusjonen er ikkje daud. Magne Rogne (2012) meiner tekstomgrepet i studiefaget nordisk ved norske utdanningsinstitusjonar framleis er svært tradisjonelt og at det finst ei kløft mellom studiefaget og skulefaget. Ein leiar til ei utgåve av fagtidsskriftet *Edda*, som illustrerande nok ber "(...) preg av at så vel det skjønnlitterære som det kanoniske er under debatt", skildrar stoda i Norden slik:

I skolefaget har dette perspektivskiftet vært dramatisk, og ett utslag av dette er at morsmålsfagene i de nordiske landene i langt større grad enn forskningsfagene er preget av at mediet "bok" ikke lenger er eneste, enn si viktigste, tekstform. De flermodale tekstene er i flertall, og den didaktiske teoriutviklingen på feltet har skjedd i høy hastighet – og delvis uten at dette gjenspeiles i forskningsfeltet "nordisk litteraturvitenskap" (Sejersted, Hamm og Vassenden, 2012, s. 177).³¹

Det er ikkje sikkert at skilnaden mellom forskingsfag og skulefag kan kartleggast på ein god måte med utgangspunkt berre i den fagdidaktiske teoriutviklinga eller i ulike styringsdokuments retoriske konstruksjon av faget. Det er utan tvil ein forskjell mellom skulekvardagens norskfag og norskfaget slik det blir konstruert i den fagdidaktiske diskursen og i planverket. Fagdidaktisk teoriutvikling har ikkje *direkte* innverknad på praksis i skulen; ny fagdidaktisk forskning må formidlast og bli ein del av lærarens forståingsramme før ein kan seie at skulefaget har gjennomgått eit dramatisk perspektivskifte. Skulens praksis er alltid i endring, men det kan hende at den endringa skjer saktare enn det som blir hevda i sitatet over. Lærarar byggjer til dømes i liten grad den daglege praksisen sin på forskingsresultat og didaktisk teoriutvikling. Dette gjeld også leseopplæring spesielt (sjå t.d. Anmarkrud, 2009), og eit perspektivskifte i den fagdidaktiske forskinga, vil ikkje med nokon slags automatikk føre til eit perspektivskifte i skulen. Som vi skal sjå, er til dømes påfallande mange av dei tekstane lærarane nemner i intervju, skriftlege, skjønnlitterære tekstar frå norsk kanon i trykte utgåver. Akkurat det gjev i alle fall liten grunn til å snakke om eit dramatisk perspektivskifte når det gjeld kanons stilling og grenser. Men det er klart at dei omgjevnadene lærarane opererer i, er i stor endring. Det fagdidaktiske feltet veks, det står kampar om leseomgrepet og mellom ulike syn på danning i forskinga og i den utdanningspolitiske diskursen. Sjølv om vanar og skulekulturar endrar seg sakte, vil endringane som kjem til uttrykk i planverk, politisk retorikk, forskingsformidling og offentleg debatt, på sikt måtte ha noko å seie for praksis i skulen. Skulekulturar er ikkje uavhengige av konteksten, upåverkelege og statiske, men dei kan i nokre tilfelle utgjere ein motstand, og dei er ikkje alltid i takt med feltet elles. Slik kan til dømes lærarane ved Drabantbyskulen A konstruere eit norskfag som framleis langt på veg er bygd opp kring ei kronologisk litteraturundervisning (jf. kap. 4).

5.1.1. Verk og tekst

Kulturalisering heng tett saman med avkanonisering. Medan L97 gav detaljerte lister over forfattarskap som burde vere med i norskfagets litteraturundervisning, finst det ingen slike lister i K06. Medan L97 føreslo ei litteraturundervisning med vekt på kronologi, forfattarskap og litterære epokar, legg Kunnskapsløftet opp til ei komparativ og tematisk litteraturundervisning. Det litteraturhistoriske aspektet er ikkje veldig tydeleg til stades i fagplanen. Dette gjeld særleg for

³¹ Også i Norsk Litteraturvitenskapelig Tidsskrift er fagkritiske spørsmål oppe til debatt. Nr. 2/2012 inneheld mellom anna essaya "Hvorfor bry seg om litteratur?" av Erling Aadland og "Hvorfor studere litteratur?" av Jon Arild Olsen. Sistnemnte skriv: "Kritisk selvrefleksjon er en viktig del av vitenskapelig praksis, men den raskt tiltagende mengden av slike utgivelser tyder på at noe mer står på spill for litteraturvitenskapen. Til grunn for disse utgivelsene ligger en utbredt følelse av at litteraturstudiene befinner seg i en krise." (s. 121)

ungdomsskulens norskfag; i norskfaget for den vidaregåande skulen er det kronologiske perspektivet sterkare til stades. Kunnskapsløftet gjev i alle høve større fridom til læraren når det gjeld tekstutval, men gjev i staden nokre rammer for korleis litteraturundervisninga i ungdomsskulen skal gå føre seg: tematisk og komparativt. Planen gjev òg den einskilde læraren eller lærarkollegiet ved kvar skule større ansvar og definisjonsmakt for kva innhaldet i litteraturundervisninga skal vere. Viktige formuleringar i planen som "sentrale samtidstekster" og "klassiske verk fra norsk litteraturarv" føreset at lesaren har høg kompetanse og stor oversikt. Læreplanens immanente lesar er kort sagt ein reflektert og høgt utdanna lærar. Den kompetansen som er føresetnaden her, er det Bjørn Kvalsvik Nicolaysen kallar tilgangskompetanse, som er å forstå som

ei fleirledda og vurderande tilnærming til korleis meistring kan oppstå, kva det er for tekstar ein har bruk for å ha tilgang til, korleis ein kan finne att tekstar, korleis dei kan setjast i hop og brukast som element i nye tekstar – eller ikkje, korleis dei kan prøvast ut frå kjeldekritiske kriterium, og så vidare (Nicolaysen, 2005, s. 22).

Desse to korte formuleringane frå dette eine læreplanmålet, altså "klassiske verk" og "sentrale samtidstekster", er verke å sjå nærmare på, for dei er problematiske på fleire måtar.³² Desse formuleringane opnar nemleg opp for å diskutere problemstillingar knytt til tekstutval i eit større perspektiv. Medan det ein skal lese frå samtida er *tekstar*, er dei eldre tekstane klassiske *verk*. Verkomgrepet konnoterer *estetisk* eller *kunstnarleg intensjon*, og det lèt ute det vi kan kalle brukssjangrar og til dels sakprosa i det heile, kanskje med unntak av ein del essayistikk, historieskriving og sagalitteratur dersom ein kan rekne det til sakprosa. Vinjes *Ferdaminne* vil til dømes kunne omfattast av verkomgrepet, men historiske brev, nedskrivne talar og avisstykke vil ikkje like lett kunne få verkstatus. Tekstomgrepet femner derimot mykje vidare; utval av lesestoff frå samtida har dermed ikkje dei same avgrensingane. Det som definerer fortidas kultur blir slik mykje sterkare knytt til det estetiske enn det som definerer samtidskulturen. Kva betyr det vidare at ein tekst er *sentral* i samtida? Ettersom tekstomgrepet er brukt her, og ikkje verkomgrepet, kan ein altså tolke planen slik at ein sentral samtidstekst godt kan vere ein tekst som ikkje høyrer inn under eit tradisjonelt kunstomgrep. At teksten er sentral, kan ein tolke som at han har stor påverknadskraft i samtidskulturen. Då er igjen kunsttekstar berre ein av mange moglegheiter. Dersom ein brukar eit utvida tekstomgrep, vil filmar, TV-seriar, pop-lyrikk og liknande kunne vere vel så sentrale

³² I Utdanningsdirektoratets forslag til revisjon av fagplanen for norsk, er dette kompetansemålet endra noko. No skal eleven kunne

presentere viktige temaer og uttrykksmåter i sentrale samtidstekster og sammenligne dem med klassiske tekster i norsk litteratur (udir, 2013)

Her er "uttrykksmåter" nytt. Det er vel fordi ein også vil leggje vekt på at elevane skal kunne noko om litterær form. Verkomgrepet er kutta ut, også dei eldre tekstane er tekstar, ikkje verk. Det litt merkelege skillet mellom samtidstekstar og eldre verk, er dermed fjerna. "Klassisk" og "sentrale" er derimot framleis med, men "litteraturarv" er no bytta ut med "litteratur". Dei føreslegne temaa som eleven skulle sjå etter (kjærlighet og kjønnsroller, makt og motmakt til dømes), er ikkje med. Kompetansemålet ser no noko ryddigare og enklare ut. Heilt klart er det likevel ikkje; målformuleringa gjev framleis ingen hint om kva som ligg i formuleringane "sentrale samtidstekster" og "klassiske tekster". Sjå elles Fodstad (2013) for ein drøfting av læreplanens mål for eldre litteratur i ungdomsskulen.

samtidstekstar som skjønnlitterære, skriftlege, tekstar. Denne diskusjonen om kva tekstar som er sentrale, og ikkje minst kvifor dei er det og på kva måte dei inngår i sosiale samanhengar, blir naudsynt å ta dersom ein skal ta læreplanformuleringa på alvor. Orda *klassisk* og *verk* gjev vidare nokre bestemte assosiasjonar: Dei eldre tekstane ein skal velje, bør ikkje berre vere estetiske, men dessutan *kanoniske*, altså klassiske, litterære tekstar. Ein kan altså lese det slik at det ligg to ulike kunstsyn til grunn for denne formuleringa. På den eine sida ein tanke om varige estetiske verdiar, eit autonomiestetisk syn om ein vil (klassiske verk), på den andre sida ein tanke om verknad eller til og med popularitet i samtida (sentrale tekstar). Vidare avgrensar formuleringa utvalet endå meir: Det skal vere klassiske verk frå *norsk* litteraturarv. Det finst altså ein rest her av avgrensinga frå det nasjonsbyggjande norskfaget.

Formuleringar andre stader i planverket, både i avsnitta om fagets formål og andre kompetansemål gjev likevel Kunnskapsløftet ei meir internasjonal orientering enn dette utdraget gjev uttrykk for. I den vidaregåande skulen er til dømes europeisk litteraturhistorie med, og det nordiske perspektivet kan ein finne att fleire stader. Som eg argumenterte for i kapittel 3, er Kunnskapsløftets norskfag i større grad enn til dømes norskfaget i L97 horisontalt og romleg orientert medan dei historiske, vertikale samanhengane som var så viktige for det nasjonsbyggjande norskfaget, er tona noko ned.

5.1.2. Eit fleirtydig kanonomgrep

Den litterære fantasien har abdisert. Den einaste kanon i dag heiter teve (Fløgstad, 2012, s. 68).

I kapittel 3 presenterte eg to hovudkategoriar av legitimeringsstrategiar for litteraturundervisninga. Den første kategorien tar først og fremst utgangspunkt i lesaren og er grunna på eit konstruktivistisk kunnskapssyn. Den andre kategorien legitimeringsstrategiar handlar i større grad om å etablere kulturelle fellesskapar og felles referanserammer, og sosialisere individa inn i ein tradisjon. Dette siste kan då mellom anna skje gjennom lesing av ein bestemt nasjonal kanon avhengig av kva omgrep om fellesskap og kva kanonomgrep ein refererer til. Tanken om globalt borgarskap som nokre teoretikarar refererer til, utvidar dette fellesskapen radikalt, og eit slikt utgangspunkt krev ei heilt anna tilnærming til spørsmålet om kanon. I kapittel 3 diskuterte eg nokre sider ved kanonomgrepet som eg skal minne om her. På den eine sida har nasjonale litterære kanonar spelt ei rolle som ein brikke i ulike nasjonsbyggingsprosjekt. Ein nasjonal kanon kan dermed brukast både som identifikasjon og som middel til eksklusjon av dei som av ein eller annan grunn ikkje kan identifisere seg (minoritetsgrupper til dømes):

Bei der kanonisierten Wahrheit handelt es sich immer um eine Wahrheit-für-eine-Gruppe. Der eigentümliche Widerspruch zwischen absolutem Heilsanspruch und z.T. enger Gruppenbezogenheit gehört zum Wesens des Kanons (Assmann og Assmann, 1987, s. 21).

På den andre sida kan kanonlitteraturen framstå som så framandarta at han i staden kan komme til å representere Det Andre og ikkje Det Eigne. Dette er derimot ein særleg bruk av kanonomgrepet. Aleida og Jan Assmann (1987) meiner det finst to ulike former for interesse for fortida: "*Dem historischen Interesse*, das den Zeitabstand thematisiert, wollen wir ein für Schriftkulturen nicht minder typisches *kanonisches Interesse* gegenüberstellen, das ihn leugnet" (Assmann og Assmann, 1987, s. 16, jf. òg Vinje, 2005). Men kanonomgrepet blir òg bruka om det første fenomenet, det

Assmann og Assmann kallar "historisk interesse" for fortida, og altså ikkje på prøver å viske ut tidsavstanden. Det er til dømes noko slikt Harold Bloom gjer i *Vestens litterære kanon*:

Første gang du lesar et kanonisk verk møter du en fremmed, og det er snarere en heller nifs opplevelse enn en innfrielse av forventningar. Med *Divina Commedia*, *Paradise Lost*, *Faust*, *Annen del*, *Hadsji Murat*, *Peer Gynt*, *Ulysses* og *Canto general* friskt i minnet ser man at det som forener dem, er en slags uhygge, evnen til å få en til å føle seg fremmed hjemme (Bloom, 1996, s. 13).

Det Bloom peiker på er, sett med pedagogiske briller, den kanoniske litteraturens dannelsingspotensiale, i alle fall dersom ein forstår dannelsingsbegrepet slik det til dømes er forstått av Gadamer og fleire andre (Gadamer, 2010; Mortensen, 2003; sjå òg kapittel 1 og 3). For Bloom er rett nok ikkje den historiske avstanden avgjerande, det er heller den estetiske tekstens "selsomhet" som skapar avstanden; det er det kunstnarlege store, det sublime og rare, som skapar uhygge og framandgjerings. Eit liknande syn er òg reflektert i det danske kanonutvalets rapport (Undervisningsministeriet, 2004). Kanontekstar blir i ein slik optikk tillagt eit kritisk potensiale, og dei kan danne utgangspunktet for refleksjon sidan dei representerer noko som rykker ein ut av dei vande førestillingane om verda nettopp på grunn av den avstanden og framandgjerings tekstane gjev rom for.

Denne oppfatninga av kanon som utgangspunkt for refleksjon kan ein òg finne att ein variant av i Kunnskapsløftets formålsformulering for norskfaget. Den norske kulturarven kan by "(...) på et forråd av tekster som kan få ny og uventet betydning nettopp når kommunikasjonen får nye former og perspektivene utvides" (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Kanon skal altså ikkje oppfattast som ei liste med store, estetisk og historisk viktige tekstar som skal oppfattast som ei rettesnor for samtida, og heller ikkje som noko vi skal identifisere oss med. I staden skal vi sjå kulturarven som eit forråd der ein kan hente ut det ein treng eller kan bruke. I denne formuleringa blir tradisjonens autoritet noko redusert og samtidas prioritet blir eksplisitt uttrykt. Dermed er vi eit stykke frå Bloom igjen, men vel òg frå Gadamer, som i noko høgare grad vektlegg tradisjonen og historia. Denne meir pragmatiske, respektløse tilnærminga som Kunnskapsløftet føreslår, passar ikkje heilt inn i ein bloomsk estetikk, og ho passar heller ikkje til ei tradisjonell forståing av kanonbegrepet: "Frå gamalt av har det vore ein regel som har gjort seg gjeldande overfor kanoniserte tekstar: Å ta vare på dei, ikkje leggja noko til og ikkje trekke noko frå" (Vinje, 2005, s. 75, jf. Assmann og Assmann, 1987).

5.1.3. Kanoniseringsprosessar

Aleida og Jan Assmann meiner dei tre viktige mekanismene i kanoniseringsprosessar er

- die Institution der Zensur
- die Institution der Textpflege
- die Institution der Sinnpflege (Assmann og Assmann, 1987, s. 11)

For det første må det altså finnast ein overenskomst om kva som ligg innanfor og utanfor, kva som er vårt og kva som er framand. For det andre må ein sørge for at tekstane ikkje blir forandra på. Her var til dømes latinskulen tidlegare eit viktig instrument: "Gerade die Schule gewinnt eine wichtige Funktion, wo durch wortlautgetreue Überlieferung ein überholtes Sprachstadium konserviert und als

”tote” Zweitsprache im kulturellen Gedächtnis mitgeführt wird” (same stad, s. 13). Den forrådstanken som finst i Kunnskapsløftet bryt kraftig med dette, for han stiller elevane frie til å ta føre seg av det som finst i dette forrådet, bruke det, leggje til og trekkje frå, og setje det inn i nye samanhengar. Ein må vel gå ut frå at dette forrådet av tekstar potensielt rommar alle tekstar som fell innanfor mengda ”norsk kulturarv”? Her er altså framleis nokre grenser som må trekkast, men mengda av tekstar blir i alle høve ganske formidabel. For det tredje trengst det altså institusjonar som tolkar og kommenterer tekstmeininga, altså byggjer bru mellom dei gamle og etter kvart vanskelegare tilgjengelege tekstane og samtida. I ein meir tradisjonell formidlingspedagogisk samanheng vil denne brubygginga mellom dei kanoniske tekstane og elevane og samtida vere oppgåva til læraren. Norsk læraren i vakkernorskparadigmet kunne forståast som ein slik kommentator innanfor ”die Institution der Sinnpflege”. John Guillory poengterer at kanoniseringsprosessar er avhengige av meir enn einskilde estetiske dommar:

An individual’s judgement that a work is great does nothing in itself to preserve that work, unless that judgement is made in a certain institutional context, a setting in which it is possible to insure the reproduction of the work, its continual reintroduction to generations of readers (Guillory, 1995, s. 237).

Guillory avviser forsøka på ahistoriske forklaringar om korleis ein litterær kanon blir danna; det er historiske og sosiale grunnar til at det finst få litterære verk skrivne av kvinner frå før 1800, og det er likeins historiske og sosiale grunnar for at menneske av visse samfunnslag er overrepresentert: ”Like any other social practices, reading and writing are subject to various forms of control or regulation, to institutional forms of organization” (same stad, s. 239). Guillory løftar vidare fram skulen som den viktigaste sosiale institusjonen som regulerer kanoniseringsprosessar: ”The problem of the canon is a problem of syllabus and curriculum, the institutional forms by which works are preserved as great works” (same stad, s. 240). I utgangspunktet vart altså den litterære kanon definert som tekstar som best kunne tene ein institusjonell funksjon:

Thus it has always been in the interest of the scholar-teachers to discover and preserve the best works wherever they might come from, precisely in order to fulfill their institutional function of disseminating that knowledge we call literacy. The process of selection and preservation had originally these explicitly institutional motives, and only much later was it possible to defend the institutional process by claims about the value of certain works for every time and place (same stad).

Utgangspunktet for tekstutvalet var ikkje estetisk og transhistorisk verdi, men didaktisk funksjon. Kanon skulle tene utviklinga av skrive- og lesedugleik, og tekstane måtte vere mønstergyldige først og fremst frå ein grammatisk synsvinkel. Seinare har grammatikken lausrive seg frå kanon; dei tale- og skriftspråka som skulen skal sørgje for å undervise i, er systematiserte og abstraherte frå dei konkrete tekstdøma i ein litterær kanon.

Om ein les Kunnskapsløftet i lys av dette, ser ein at her finst ei viss tilbakevending til eit retorisk og grammatisk kanonbegrep. Formuleringa i Kunnskapsløftet, ”forråd av tekstar”, gjev stønad til den komparative lese måten som eit av kompetansemåla legg opp til, men passar ikkje like godt til ei kronologisk litteraturundervisning med vekt på å forstå tekstane i lys av historie og epoke, og ho

opnar opp for ei undervisning der det gjeld å forstå tekstane meir i lys av vår eigen samtidige kontekst enn ho legg opp til at ein skal forstå tekstane sine eigne historiske kontekstar. Men viktigast er at forrådet ikkje har sakrale konnotasjonar. Forrådet kan ein forsyne seg av slik ein lyster, og det inneheld potensielt alt det ein kultur har samla opp gjennom tidene, ikkje berre ein avgrensa kanon. I høve til ei viss forståing av kanonbegrepet (som lukka liste med sublime, heilage, estetisk framståande tekstar) er formuleringa derfor antikanonisk. Her blir det opna både for at ein skulle kunne trekkje frå og leggje til alt etter kva ein måtte ha lyst til. Forrådet som metafor for kulturarven er sånn sett langt meir ope og inkluderande enn kanonbegrepet.

Kanonbegrepet må vi med Mieke Bal terminologi utan tvil kunne kalle eit vandrane omgrep (Bal, 2002). Det sekulære, estetiske, kanonbegrepet heng for det første saman med førestillinga om førebiletlege og moralsk oppsedande tekstar: Kanon er ei rettesnor for korleis ein skal leve. På den måten er avstanden til den religiøse sfæren ikkje særleg stor, og ein tidleg bruk av kanonbegrepet er nettopp knytt til religiøse, autoritative tekstar. Den kristne kanon vart etablert og etter kvart heilt lukka, ikkje av estetiske grunnar, men for å skilje den ortodokse læra frå ulike kjettarske variantar. Bibelens kanoniske tekstar representerer for dei truande evige sanningar. Kanontekstar er innanfor ei slik forståingsramme tekstar som på ein eller annan måte er med på å støtte opp om den eksisterande samfunnsordenen, dei blir normative. Dermed er ikkje vegen lang til tanken om at kanon også kan få rolla som nasjonsbyggjar og –oppretthaldar. Samstundes er altså kanonbegrepet også knytt til autonomiestetisk tenking, slik Bloom gjer det. Denne måten å forstå kanon på står i alle fall delvis i strid med den første. For dersom ein skal ta utgangspunkt i Kants interesselaue kunstmegrep i etableringa av ein kanon, vil nasjonsbygging eller andre ytre formål vere ubrukbare som kriterium for utval av dei gode tekstane. Kanonbegrepet inneheld her òg ein indre motsetnad.

Den institusjonelt sanksjonerte måten å forstå kanon på er ikkje lenger slik at kanon er ei samling tekstar som skal byggje opp under ein nasjonal identitet, og ein eventuelt ny skulekanon må sjåast uavhengig av folke- og nasjonstanken, eller på ein eller annan måte gå utover eller problematisere det nasjonale. Noko anna vil i alle fall vere politisk vanskeleg i ein multikulturell kontekst. Debatten etter det danske kanonarbeidet har mellom anna dreidd seg om korleis denne svært nasjonalt orienterte kanonen både kan oppfattast som imperialistisk og ekskluderande (jf. Vinje, 2005, s. 74). Kunnskapsløftets læreplanar løyser dette i den vidaregåande skulens norskfag ved å gjere nasjonsbygginga eksplisitt til tema for undervisninga. Eit kompetansemål seier at eleven skal kunne "(...) forklare hvordan ulike forestillinger om det norske ble skapt i sentrale tekster fra 1800 til 1870" (Udir, 2006a) Gjennom å sjå førestillinga om nasjonale fellesskapar som språklege konstruksjonar – forteljingar - kan ein potensielt oppnå ein kritisk distanse til problemfeltet.

Det reint autonomiestetiske utgangspunktet, som til dømes Bloom har, er det òg vanskeleg å legitimere litteraturundervisninga ut frå. Det er i utgangspunktet ikkje vanskeleg å tenkje seg ein kanon som ikkje på nokon direkte måte skal underleggjast nasjonale politiske interesser, men kanon kan sjølvstendig enno brukast på ein slik politisk måte, og blir stadig brukt slik. Berre det å velje ein bestemt tekst eller forfattar framfor ein annan, kan forståast innanfor politiske rammer. Den ibuande

sensurmekanismen i ein kvar kanoniseringsprosess er politisk og definerer kva som er innanfor den norske kulturen, og kva som er utanfor. Skulen og diskursane om skulen og skulens innhald er alltid innbaka i det politiske, og skule og danning er sjølvstøtt viktige politiske spørsmål i alle moderne samfunn. Det er likevel stadig meir problematisk å tenkje seg at kanons oppgåve er å vere nasjons- og identitetsbyggjande. Det finst likevel ein rest av dette nasjonale prosjektet i Kunnskapsløftet: "norsk kulturarv", heiter det.

Det er vanskelegare å tenkje seg ein skulekanon som ikkje på ein eller annan måte spelar på ein tanke om nytte eller oppseding. Skal ein argumentere for ein skulekanon, kjem ein ikkje langt med reine estetiske argument av den typen Bloom brukar. I skulen vil alltid det pedagogiske aspektet spele med i tillegg til ei rad andre kriterium (jf. Larsen, 2005, s. 97). Skulens kanon må representere ulike grupperingar og nasjonale minoritetar, målformer og dialektar, både kjønn må vere representert, ulike geografiske område bør ha kvar si stemme og så bortetter. Dette er spørsmål som blir diskutert når forlaga set saman antologiar, og det er spørsmål lærarar i varierende grad er opptekne av. Ikkje minst er det eg vil kalle dei didaktiske kvalitetane til tekstane viktige for lærarar, noko eg meiner blir avspegla i intervjuet. Med didaktisk kvalitet meiner eg at tekstane har noko ved seg, enten tematisk eller formelt, som gjer dei eigna til undervisning. Dei er rett og slett eigna til å bruke i klasserommet, enten ved at dei erfaringsmessig lett opnar opp for diskusjon, fort fangar interessa til elevane, byr på ei eller anna form for gjenkjenning eller illustrerer eit eller anna poeng, til dømes eit moralsk dilemma. Kanon blir dermed etablert ut frå ei rad utanomestetiske forhold, og reint pragmatisk er Blooms standpunkt umogleg i ein skulesamheng. Det er vanskeleg å argumentere for ein bloomsk skulekanon, og velje ut tekstar til skulen berre ut frå ideen om at dei skal vere meir "selsomme" eller estetisk sterkare enn andre tekstar, sjølv om nettopp dette framande eller framandgjerande ved tekstane kan tene pedagogiske føremål.

Det betyr likevel noko for kanon at det nasjonale aspektet blir svekt, eller i alle fall problematisert. Når kanon blir meir lausrive frå det nasjonale prosjektet, kan ein drege inn tekstar i undervisninga på nye måtar, lese dei kritisk, og bruke dei på ein annan måte enn før. Kanon er i eit slikt bilete så å seie avsakralisert. Dermed kan det eigne, forstått ikkje som ei felles nasjonal historie, men horisontalt som samtidskulturen, få prioritet innanfor ein slik bilete. Det er ikkje den historiske forteljinga om den nasjonale identiteten som er viktig lenger, men ein meir horisontalt oppfatta samtidskultur. Kva kan vi bruke tekstane til no, kva meining gjev dei for oss no? Historias eventuelle autoritet er i alle fall tvilsam. Det å undervise i litteratur, og då særleg i kanonlitteratur, har nokre utfordringar knytt til seg som er generasjonsspesifikke. I ein kultur som ikkje aksepterer autoritetar på same måte som før, blir sjølve ideen om kanon vanskeleg. Jean Twenge skriv:

The curriculum reflects this lack of a central authority as well. It is no longer enough to teach only the "classics"; these are now known as DWMs (Dead White Males). Few academics still agree that there is a "canon" of Western literature that all students should learn. Instead, students must take classes teaching a variety of perspectives, in which the works of women and minorities are also covered. Whether you agree or disagree with this "multicultural" approach to education, it's clear that we no longer answer to one definite authority. There are many opinions, and each is considered valuable (Twenge, 2006, s. 29-30)

Bernt Gustavsson føreslår ein kanonkonsepsjon der det er viktigare med ei horisontal og romleg orientering enn ei historisk (Gustavsson, 2011; sjå òg drøftinga i kapittel 3). Bjørn Kvalsvik Nicolaysen ønskjer å utvide det historiske perspektivet for litteraturredaktikken, men då nettopp for betre å kunne forstå ulike tekstlege ytringar i samtida:

Det er uråd å oppretthalde eit klart skilje mellom klassikarar og aktuell (post-)moderne litteratur. Tvert om bør ein sikre kjennskap til dei klassiske mytane og litterære formene som stadig blir gjenbrukte, ikkje minst antikkens epos og tragedie (Nicolaysen, 2005, s. 25).

Omgrepet kanon er såleis eit vandrande omgrep, og sjølve omgrepet ber i seg ei rekkje spenningar: På den eine sida blir kanon brukt som symbol på det eigne, og heng tett saman med ideen om nasjonale, språklege og etniske fellesskapar. På den andre sida har dei einskilde kanoniske tekstane kraft gjennom å vere framandarta ("selsomme", jf. Bloom), gjennom å ikkje passe inn, ved å representere brot, underleggjere og problematisere og setje i rørsle. Det estetiske ved kanontekstane motarbeider sånn sett i seg sjølv ein nasjonsbyggjande eller annan politisk bruk. Kunsten vil frå ein slik synsvinkel alltid kunne bryte med, utfordre og bere i seg kritikk mot det beståande systemet. Den litteraturen som passar inn i eit nasjonsbyggjande eller eit oppsedande prosjekt blir dermed ikkje alltid den kanoniske litteraturen slik Bloom (og andre) definerer han. Atle Kittang skriv til dømes at "(...) Bjørnson og Wergeland [var] langt, langt viktigare innslag i norskundervisninga da eg gjekk på skolen, enn for eksempel Ibsen" (Kittang, 2009, s. 110). Ibsens tekstar var altså vanskelegare å få til å stemme med skulens nasjonale fellesskapsdannande prosjekt. Med utgangspunkt eit slikt kunstsyn, kan ein då hevde at òg ein pedagogisk bruk av kanon er problematisk. Pedagogikken må ha eit føremål (oppsetting, sosialisering), men kunsten sprenger potensielt desse rammene. Dette rører ved eit grunnproblem ved danninga i seg sjølv: På den eine sida er danning ei innføring i ein tradisjon og ein kultur, danninga har ei sosialisierende side. På den andre sida går danninga ut over dette i og med at ho òg rommar ein kritisk og overskridande dimensjon.

5.2. Korleis grunnleggjande lærarar val av litteratur?

Men skal man vinne frem til et fullt klargjort inntrykk av den kunstneriske verdi og samtidig gi elevene anledning til selvstendig og personlig tilegnelse, da kreves først og fremst at man er meget omhyggelig i valget av sitt stoff (Ruge, 1933, s. 47).

Kulbrandstad et al. (2005) fann at lærarane grunnlag tekstutvala ut frå følgjande tre kriterium: kva moglegheiter teksten gjev for oppleving, kva moglegheiter teksten gjev for analyse og tolking, og kva moglegheiter teksten gjev for å kombinere lesinga med andre medium. Dei to første utvalskriteria samsvarar svært godt med det lærarane i denne undersøkinga seier. Nokre lærarar snakkar òg om korleis dei kombinerer tekstlesing med film eller teaterframvisningar.

Ola Harstad (2012) argumenterer i masteroppgåva si for at både læreplanens føringar og den einskilde lærarens ideologi eller vanar (habitus) kan bli overstyrt av dei diskursive fellesskapane. Dei strukturane som finst ved ein skule er såleis styrande for korleis undervisninga blir, ikkje først og

fremst kva den enkelte meiner om litteratur: "Det er altså ikke litteratursynene og deres ideologi i seg selv som er styrende, men fellesskapene som forvalter dem" (Harstad, 2012, s. 66). Desse fellesskapene er ikkje statiske, og einskildlærarars posisjon kan få gjennomslag i eit heilt kollegium. Dette meiner eg særleg var tilfelle ved Drabantbyskulen A der ein av lærarane såg ut til å ha stor definisjonsmakt for korleis norskfaget skulle sjå ut ved skulen. Ved Byskulen såg det ut som om ei gruppe av relativt nyutdanna, yngre lærarar representerte den dominerande posisjonen. Både dei sjølve, og ein representant for dei eldre lærarane, var merksame på at det nok fanst ei generasjonskløft ved skulen. Men her verka det som om dei yngre lærarane representerte det dominerande synet. Generasjonsskiftet hadde allereie funne stad, kan ein seie. Mekanismane som fører fram til at ein bestemt tekst blir lesen i klasserommet, medan ein annan blir valt bort eller ikkje ein gong kjem med i vurderinga, er altså samansette. På den eine sida er det ingen tvil om at den einskilde læraren *kan* gjere val ut frå eigne faglege og estetiske vurderingar av tekstleg kvalitet og ut frå om teksten didaktisk sett er eigna. Men både skulekultur og forlagsantologisering³³, vanar og diskursive fellesskapar er viktige faktorar.

Spørsmålet om skulens litterære kanon og lærarens strategiar for tekstutval tek ulik retning i ulike kulturelle og historiske samanhengar. Applebee (1992) fann at lærarane i ei amerikansk undersøking om engelskfagets litterære kanon rapporterte

(...) three sets of influences on their choices of selections to teach: departmental policies, community reaction, and teacher judgment (including their familiarity with specific selections). Taken together, their reports suggest that when it comes to broadening the canon to include more works by women and minorities, teachers may be unsure of the literary merit of new selections, as well as personally unfamiliar with them, thus making them initially less teachable, and worried about community reaction – as a result the curriculum changes with glacial slowness. (Applebee, 1992, s. 15)

Ei nyare amerikansk undersøking (Stallworth, Gibbons og Fauber, 2006) stadfestar dette biletet: Lærarar held seg til det kjende og trygge, altså ein ganske smal kanon av "daude, kvite menn". Forfattarane siterer ein av lærarane som deltok i undersøkinga:

Parents in the community complain, and the administration listens when any content is the least controversial... Adding multicultural literature is sometimes just not worth the effort because parents will always win the argument (Stallworth, Gibbons og Fauber, s. 484.)

³³ Magnus Persson finn at den ein dominerande tendens i svenske læreverker er "(...) att försöka bibehålla svenskämnets "kärna" intakt" (Persson, 2007, s. 93). Læreverka held altså fast på eit snevert tekstomgrep: "Litteraturens position som privilegierat medium hade kunnat denaturaliseras genom det vidgade textbegreppets öppningar mot andra medier och populärkultur. Och litteraturutvalets nationella och västerländska slagsida hade kunnat demonteras genom att konsekvent välja ett mera pluralistisk och mångkulturellt stoff. Inget av detta kan altså sägas ha skett" (same stad). På denne måten skil læreverka seg frå styringsdokumenta (sjå kapittel 3 her). Dette ser truleg noko annleis ut for læreverka for ungdomsskulens norskfag. Sylvi Penne (2013) argumenterer til dømes for at litteraturen blir kvardagsleggjort og sidestilt med andre former for kommunikasjon i det marknadsleiande læreverket for ungdomsskulen, Gyldendals *Kontekst*. Litteraturens posisjon er altså denaturalisert her.

Læraranes kunnskap om litteratur utanfor den etablerte vestlege kanon er òg ein viktig faktor, men forfattarane meiner at dette er i endring, av di det multikulturelle aspektet no er viktigare i engelskfaget i lærarutdanningane.

Verken “departmental policies” eller “community reactions” ser ut til å ha særleg mykje å seie for læraranes val i mi undersøking. Her er det truleg ein forskjell mellom USA og Noreg, og det kan ha ein samanheng med, som eg var inne på i kapittel 1, med lærarane si sjølvforståing. Den norske læraren passar truleg meir inn i den lærarrolla som den tyske Didaktik-tradisjonen føreskriv; læraren er ein autonom ekspert som på sjølvstendig grunnlag kan ta dei naudsynte vala. Men “departmental policies” er jo reflektert i læreplanane og i forlagas arbeid, og blir såleis indirekte svært viktig for skulens kanon. Godkjenningssordninga for lærebøker vart oppheva i 2000. Grunngevinga var at ein ønskte å gje fylkeskommunane, kommunane og dei einskilde lærarane større ansvar for at læreplanmåla skulle bli oppfylt uavhengig av kva lærebøker som vart nytta. Foreldre og elevar skulle vidare få større innverknad på kva lærebøker skulane skulle bruke. Læreplanen skulle fungere som tilstrekkeleg politisk styringsdokument for innhaldet i skulen. Forlaga og fagmiljøa måtte såleis ta større ansvar for kvalitetssikring av læremidla (Bratholm, 2001).

Kjønns- og minoritetsperspektiv på tekstutval vart i liten grad tema i intervju, og den tradisjonelle norske (mannsdominerte) litterære kanon ser ut til å vere den viktigaste referanseramma for lærarane. Ingen la stor vekt på at litteraturpensum i ungdomsskulen skulle avspegle det fleirkulturelle samfunnet, og ingen problematiserte mannsdominansen i kanon. Eg spurte heller ikkje eksplisitt om dette, men ein kunne vente at temaa ville komme opp i diskusjonen dersom informantane hadde oppfatta det som viktig. Om undersøkinga hadde vore gjennomført ved skular med høgare innslag av framandkulturelle elevar, ville truleg biletet sett annleis ut. Dei tekstane lærarane dreg fram som gode (“teachable”) er i all hovudsak skrivne av norske menn (sjå tabell i avsnitt 5.5.). Dei nemner heller ikkje mange tekstar frå den populærkulturelle sfæren eller litteratur skriven særleg for ungdom. Dersom materialet mitt på nokon måte er representativt for korleis lærarar tenkjer omkring tekstval, endrar også den norske skulens litteraturpensum seg med “glacial slowness” sjølv om grunnane ser ut til å vere andre her enn i USA.

Avsnitta 5.2.1. til 5.2.7. handlar om ulike utvalsstrategiar som lærarane eksplisitt nemner i intervju, eller som meir implisitt ligg til grunn for utvala. Dei fleste av sitata er henta frå samtalan kring dei tekstane lærarane skulle ta med seg, eller i alle fall velje ut på førehand. Det er eit poeng at dei grunngevingane lærarane nemner i samtalen med meg ofte verkar gjennomtenkte, men det er vel heller usikkert om lærarane brukar mykje tid på å reflektere rundt litteraturval i kvardagen. Kvar einskild tekst blir neppe gjenstand for ein større didaktisk refleksjon før han blir bruka i klasserommet. Det er grunn til å minne om eit par av dei metodologiske poenga eg drøfta i kapittel 2. Kunnskapen som kjem fram i intervju er kontekstuell og situasjonsavhengig. Lærarane har i intervjusituasjonen avstand til dei daglege undervisningsrelaterte handlingane, og kan til ein viss grad sjå seg sjølv utanfrå.

Eit omgrep som blir drøfta undervegs er *relevans*. Gjenkjenning og relevans ser ut til å vere grunnleggjande viktige utvalskriterium for lærarane eg har snakka med. Vidare diskuterer eg gjenkjenning og relevans i lys av annan litteraturredaktisk forskning. Omgrepa er i seg sjølve samansette og langt frå eintydige. I avsnitt 5.3 diskuterer eg tenkjelege kriterium som av ein eller annan grunn ser ut til *ikkje* å vere viktige for desse lærarane. Avsnitt 5.4 handlar om læraranes oppleving av handlingsrom, og i avsnitt 5.6. går eg nærmare inn på dei konkrete tekstane som lærarane i intervjuet nemner som godt fungerande. Framstillinga tek delvis utgangspunkt i einskildinformantar, delvis dannar tema som kjem opp hos fleire informantar grunnlag for diskusjon. Relevant teori og anna forskning blir dregen inn undervegs.

5.2.1. Gjenkjenning. "På huk og jevnhøi"? Johan og "samtidas tematikk"

Forfatteren satter sig saaatsi paa huk, gjør sig jevnhøi med barnet, klapper ham paa skuldrene, ser ham i øiet, tvinger ham til at være med sig. Og det er ikke bare, naar han fortæller historier og eventyr eller det, som i og for sig er fornøielig, han fanger barnet, men ogsaa det, som staar i de "kjedelige stykker", vet han at bringe ham nærmere og faa hans sjæl vaaken for (Gran, 1919, s. 256. Om Nordahl Rolfsens lesebok).

Læraren Johan er 41 år ved intervjudispunktet. Han arbeider ved Drabantby skulen C som har om lag 215 elevar og 24 lærarar. Han er adjunkt med 60 studiepoeng norsk i fagkrinsen, og underviser ved intervjudispunktet i norsk, norsk fordjuping og kroppsøving. Han har arbeidd som norsklærar i fire år, og har nettopp fullført ei etterutdanning i norsk (norsk 2, tilsvarande 30 studiepoeng). Johan er den av lærarane i undersøkinga som er mest oppteken av at litteraturutvalet skal ha noko å gjere med elevane si samtid, og han representerer på denne måten eit ytterpunkt blant informantane. Ingen av dei andre lærarane poengterer like sterkt den tematiske gjenkjenninga som utvalskriterium. Han er elles ein av dei lærarane som nemner svært få konkrete tekstar i intervjuet, og han nemner ikkje, slik fleire andre gjer, spesielle tekstar som han stadig kjem attende til. Heller ikkje når eg spør han om han meiner at det burde finnast ein skulekanon med bestemte verk, nemner han einskildtekstar. Johans posisjon, om ein skal dømme ut frå det han seier i intervjuet, ser dermed ut til å vere fjern frå kulturarv- og kanonformidlarens. I staden tek han rolla som marknadsfører for samtidskulturens plass i skulen. Johan meiner at dersom elevane kan kjenne seg igjen i den verda som blir presentert i litteraturen, kan ein skape motivasjon. Til grunn for argumentasjonen hans ligg det ei forståing av at TV er det viktigaste mediet for elevane, og at det er i møtet med forteljingane i TV-mediet dei unge skapar identiteten sin:

Eg må jo ta noko som når dei. For eg meiner, skal du lukkast, så må du vere motivert først og fremst.... Og ikkje minst må det ha ein verdi for dei. Og verdien for dei det er jo at "dette er eg oppteken av, dette ser eg på TV, og no får eg sjansen til å lese i bok på skulen, det er jo fantastisk." [...] [...]

H: Så du prøver å knyte litteraturvalet opp mot...

Johan: Notidas tematikk! Absolutt! Vi har jo eit skolebibliotek, men eg ser jo det at dei bøkene kan vi like gjerne kaste.

I eit slikt perspektiv vil berre litteratur som har ei klar kopling til det som til ei kvar tid blir sendt på TV vere aktuell for litteraturundervisninga, medan tekstar som er skrivne i ei anna tid blir uaktuelle og ueigna for undervisning. For Johan, som for ein del andre lærarar, er det personlege utbyttet av dei litterære opplevingane også sentralt i legitimeringa av litteraturundervisninga, og lystprinsippet er viktig for å kunne skape motivasjon. Bjørn Kvalsvik Nicolaysen skriv polemisk at litteraturdidaktikken enten

(...) tek på seg ei alvorleg mine som statsberande ideologi og normforvaltar eller tvert om tek på seg festlege, for ikkje å seie festivalaktige, gevantar og eit entusiastisk oppsyn for å tene det meir ubestemmelege, subjektorienterte føremålet å stimulere leselyst (Nicolaysen, 2005, s. 14).

Det er heller lite av det første mellom lærarane i denne undersøkinga, sjølv om formidling av kulturarven og litteraturens fellesskapsetablerande moglegheiter vart nemnt av ein del lærarar. Den andre litteraturdidaktikken som Nicolaysen skildrar, er derimot mogleg å kjenne igjen hos nokre av lærarane, og Johan er den læraren som tydelegast kan plasserast i ei slik ramme.

Johan går dessutan lengst i å sjå litteraturen ut frå noko som kan likne eit sjølvhjelpsperspektiv. Litteraturen bør fungere som eit hjelpemiddel i individets prosjekt, slik Johan ser det:

Og det er greitt om du får denne gode opplevinga på ungdomsskulen. At dei ikkje finn det ut først når dei er 25. Det er veldig kjipt. At du har gått glipp av noko som faktisk kunne hjulpet deg både på det personlege planet og sikkert når ein går vidare på vidaregåande (...)

J. A. Appleyard skriv at ungdom generelt peiker på tre forskjellige grunnar til at dei les: det at ein kan identifisere seg med dei litterære karakterane, at den litterære verda er gjenkjenneleg, og for det tredje at den gode forteljinga får dei til å tenkje (Appleyard, 1994, s. 100). I lesartypologien hans er ungdomslesaren nettopp den tenkande lesaren. Identifikasjon med karakterane er også viktig for dei større borna når dei les. Spørsmålet er om det er tilstrekkeleg for litteraturdidaktiske val å ta utgangspunkt i kunnskap om lesargruppas generelle preferansar slik det kjem fram i undersøkingar som Appleyards. Det å velje tekstar som heile tida stadfestar lesarens posisjon, er i alle fall ein problematisk praksis dersom ein legg ein danningstanke til grunn som mellom anna har overskriding av det eigne, kjende og heimlege som føresetnad.

I kapittel 6 som dreier seg om litterær kompetanse, brukar eg mellom anna omgrepa performancekompetanse om transferkompetanse for å seie noko om ulike tilnærmingar til litteraturundervisninga. Både elementa er viktige for å byggje opp ein heilskapleg litterær kompetanse, men overvekt av det eine eller det andre elementet gjev ein skeivskap i kompetansen (jf. Torell (red.), von Bonsdorff, Bäckman, Gontjarova, 2002). Kort sagt er transferkompetanse evna til å knyte det ein les til eigne opplevingar, medan performancekompetanse er evna til å forstå litteratur på ein meir fagleg måte. Omgrepa blir grundigare diskutert i kapittel 6. Både med tanke på det lærarane seier om tekstutval og om litteraturundervisning meir generelt, gjev grunn til å drøfte denne problematikken meir inngåande, meiner eg. Ein didaktikk basert på ein radikal individualsentrert gjenkjenningstankegang som den Johan representerer vil neppe byggje opp

performancekompetansen til elevane. Tekstane Johan meiner er viktige å velje i skulen er dei same tekstane som elevane allereie kjenner frå primærdiskursen.

Med kritiske og analytiske inngangar til stoffet, kan ein likevel byggje opp performancekompetansen, og Johan snakkar om at målsettinga med eit bestemt litterært prosjekt er at han ønskjer at elevane skal "lese litt meir mellom linene." Vidare i intervjuet verkar det som om målsetjinga heilt konkret dreier seg om å referere handlinga i ei sjølvvalt ungdomsbok, å formulere tematikken i boka og gje ei personleg vurdering av boka. Dette må ein kunne seie har å gjere med litterær kompetanse, men om desse handlingane dekker "lese mellom linene", er eg meir usikker på. Johan er gjennomgåande i tvil om elevane i ungdomsskulen kan klare å lese tekstar på ein avansert måte, og han er svært oppteken av at det vanskelege (til dømes framandarta tekstar) kan øydeleggje motivasjonen. Her er nokre utdrag frå transkripsjonen som illustrerer dette:

Og eg ville jo at dei skulle prøve å lese litt meir mellom linene. Eg var jo litt usikker på om desse trettenåringane i det heile ville klare å gjere det.

[...] Ja, nærlese teksten. Men eg ser jo at det er ei *kjempeutfordring*.

[...] Eg har sett eksamensoppgåver frå vidaregåande.... Dei har kanskje eit bilete. Ja, dette biletet var frå 30-talet, og så var det ein tekst faktisk. Og desse skulle samanliknast. Men vi har aldri laga ei slik oppgåve. Det *høyrest veldig vanskeleg ut*, men eg trur det er fullt mogleg.

[...] Den teksten med padda og... Den hadde vi gått gjennom, han kunne eg og visste at han var veldig enkel. Den andre var ein eg fann, da. Og det viste seg at *han var veldig vanskeleg*. Så det var eigentleg ein skivebom som kunne ha bremsa heile prosjektet. *Dei kunne ha resignert*.

[...] Nei, eg kan jo ikkje sjå noko negativt ved det å lese. Det einaste er at ein ikkje må bomme fullstendig og øydeleggje motivasjonen. Ein må vere litt forsiktig der. Her når ein ikkje berre skulle lese og skrive, men i tillegg stå og presentere... Men det handlar om å få ei god oppleving. Så ein må treffe.

Ut frå desse utdraga ser det ut til at litteraturen ikkje bør by på for mykje motstand. Litteratur og litteraturforståing er for Johan noko som i utgangspunktet er vanskeleg, problematisk og umotiverande. Vanskelege tekstar kan føre til resignasjon og umotivasjon hos elevane, og potensielt øydeleggje gjennomføringa av undervisningsopplegg. Johans litteratursyn er kort sagt noko negativt, noko som kan stå i vegen for positive læringsprosessar, ikkje støtte opp om dei. Johan nemner omgrepet nærlesing, men gjev ikkje noko nærmare forklaring på kva han legg i det. Men ein kan ane at det problematiske ved litteraturundervisninga ligg både i (dei vanskelege) tekstane og i omgrepa og analysestrategiane som ein brukar når ein les litteratur.

Kulbrandstad et al. (2005, s. 99) fann at gjenkjenning og identifikasjon var viktige grunngevingar for litteraturval og arbeid med litteratur for dei lærarane dei intervjuar, men problematiserer ikkje dette vidare. Molloy (2002) fann at gjenkjenning var eit sentralt omgrep både for lærarane og elevane i

hennar undersøking. Ho problematiserer vektlegginga av det referensielle, og meiner at kravet om gjenkjenning kan føre til ein for naiv litteraturkonsepsjon. Den litterære teksten blir berre eit springbrett for å snakke om det eigne, meiner ho:

Samtalet om teksten kommer mer att handla om egna minnen och privata associationer. Vad vi kan se av olika receptioner i mitt material är att eleverna undviker vad de upplever som främmande för dem i texten. Konfrontation mellan deras egna och texternas allmänna repertoarer, som skulle kunna utmana deras eget tänkande, uteblir därmed. Det förefaller mig som om elevernas bild av hur verkligheten skall se ut vinner över deras uppfattning om hur texten framställer "verkligheten" (Molloy, 2002, s. 328).

Dette handlar såleis ikkje først og fremst om val av tekst, men om tilnærming til tekstar. Dersom ein einseitig legg vekt på gjenkjenning, vil ein ikkje kunne skape konfrontasjonar, og ein vil dermed heller ikkje leggje til rette for dannelsesprosessar og erkjenning (Steffensen 2005, Penne 2010). Lærarens val av tekst må likevel spille ein rolle her. Dersom læraren medvite vel tekstar som bryt med "elevernas bild av hur verkligheten skall se ut" vil ein kanskje tvinge fram refleksjon på eit anna nivå. Men resultatet *kan* sjølvstøtt òg bli, som Johan er redd for, at teksten blir oppfatta som så uinteressant og fjern at elevane ikkje får tak på teksten i det heile.

Som eg kjem nærmare inn på i kapittel 6 fann Torell et al. (2002) at ulike nasjonale skulekulturar hadde stor innverknad på studentars litterære kompetanse, og at skilnadene mellom ulike lands dominerande skulekulturar var avgjerande for kva tilnærming studentar hadde til litteratur. Medan russiske studentar typisk hadde ei estetisk, open og omgrepsmessig tilnærming til litteratur, og leitte i teksten etter noko "utover seg sjølv", ville svenske og finske lesarar gjerne berre sjå i dei litterære tekstane det dei allereie visste. Dei hadde altså stor evne til litterær transfer, men mindre evne til å ta eit fagleg, distansert blikk på litteraturen. Dersom Johans haldningar er representative for norsk skulekultur, ville ein kunne slutte at heller ikkje norsk skulekultur legg til rette for djup litterær forståing. Denne undersøkinga gjev ikkje grunnlag for å seie at norsk skulekultur er slik eller sånn. Det er heller ikkje mogleg å slutte med visse frå det lærarane seier om eigen undervisning og elevane faktisk ender opp med av danning eller kompetanse.

5.2.2. "Uansett kor ukjend ein ting er, så finn ein alltid ei bru" Lena og Veronika og framandarta tekstar

I materialet finst det på den andre sida lærarar som problematiserer dette med at tekstar bør vere direkte gjenkjennelege og aktuelle. Lena (40) som arbeider ved Tettstadskulen A er usikker på om tekstane ho vel ut til ei kva tid bør underhalde. Ho har hatt fine opplevingar knytt til Ibsens *Vildanden*, og brukar dette som argument for at også litteratur som ikkje har direkte underhaldningskvalitetar kan fungere. "Dersom det blir deira, og dei får komme inn i teksten og temaet så trur eg at dei klarar å ta det. Viss det er godt skrive og god litteratur." Lena meiner at litteraturen bør vekkje eit kjenslemessig engasjement, og at gjenkjenning er viktig. Ho trur altså at òg eldre litteratur kan gje gjenkjenning, men samstundes forstå ho ikkje heilt kvifor at "dei klassiske tinga" kan vere relevant:

Lena: "Vendepunkt" har ofte nådd dei som har litt problem med å komme seg inn i litteraturen, og dei som kanskje les minst. Fordi det handlar på ein måte om dei sjølve. Dei finn seg sjølve, finn ting i ho som....

H: Har direkte relevans for dei?

Lena: Ja. For dei. Og av ein eller annan grunn ser det ut som ein del av dei klassiske tinga òg har relevans for dei enda dei (....) Sånn som *Vildanden*.

Veronika (31) arbeider ved Tettstadskulen B. Ho har akkurat fullført same etterutdanningskurset som Johan, og har altså òg 60 studiepoeng norsk i fagkretsen. Den ferske utdanningsbakgrunnen pregar samtalen til ein viss grad, og ho kjem stadig attende til ting som dei har snakka om i studiet. Veronika meiner at det er lærarens tilrettelegging meir enn tekstanes vanskegrad som avgjer kva tekstar ein kan bruke i klasserommet. I denne lange passasjen diskuterer vi forholdet mellom det kjende og det ukjende:

H: Vi har vore inne på dette at tekstar skal ha relevans, og at ein skal velje tekstar der elevane kan identifisere seg med tematikken eller hovudpersonen. Men på kva måte kan skjønnlitteraturen presentere elevane for "det ukjende"?

Veronika: Hm. Ja. Kva?

H: Det som ikkje ligg så tett opp til deira eigne liv?

Veronika: Eg trur at ein kanskje.... Vanskeleg spørsmål, men eg trur at vegen å gå er gjennom elevane. Og så har eg jo eit håp om at når ein har klart å fange dei litt, så kan ein på ein måte utvide tekst- og temautvalet. At ein startar med det nære, og så kan det hende at dei blir nysgjerrige på det som ligg utanfor.

H: Finne vegar frå det kjende....

Veronika: Ja, og så trur eg jo kanskje at uansett kor ukjent ein ting er, så finn ein alltid ei bru. (...) Det er alltid eit eller anna å ta tak i som elevane kjenner. Og så utforske vidare. Og viss ein jobbar med ting som er heilt framandt, då trur eg det er svært viktig å tenkje igjennom korleis ein presenterer teksten: Skal ein la elevane sitje med kvar si bok og lese stille, eller skal ein ta det felles og få i gang ein samtale rundt det, stoppe opp litt, stille spørsmål og kanskje få dei til å bli engasjert. I noko som dei i utgangspunktet kanskje ikkje er engasjert i. For då trur eg vi har ein kjempeviktig rolle som formidlarar.

[...]

Veronika: [...] Og så har eg og veldig tru på at læraren må vere engasjert. Og om læraren berre er engasjert nok, så kan ein formidle kva det skal vere.

Innanfor resepsjonsforskinga har nettopp dette forholdet mellom det gjenkjennelege og det framandarta vore tematisert av mellom andre Wolfgang Iser og Stanley Fish. Temaet har sjølvstøtt òg ei meir allmenn pedagogisk side som kan forståast til dømes med teoriar om kognitive skjema, og dei psykologiske prosessane akkomodasjon og assimilasjon (Piaget), og det heng tett saman med omgrepa meistring og motivasjon. Forholdet mellom det framande og det kjende, eller det eigne og

det andre er grunnleggjande innanfor all teori om dannelsesprosessar . I Judith Langers modell for envisionment building er ein av fasane å trø inn i ei litterær førestilling. Denne fasen kan opptre fleire gonger medan ein les ein tekst, for ein kan stadig bli ”derailed”, altså avspora, dersom ein til dømes møter framande omgrep, uventa hendingar (Langer, 2011, s. 17). Omgrepa gjenkjenning og subjektiv relevans har i tidlegare nordisk forskning omkring litteraturredaktikk vore diskutert av mellom andre Jon Smidt og den ”Pedagogiske gruppen” i Lund, særleg Lars-Göran Malmgren. Smidt (1989) byggjer mellom anna på Thomas Ziehes dialektiske sosialiseringsteori (særleg omgrepa regresjonsinteresse og progresjonsinteresse), og polemiserer mot Pedagogiska gruppens forståing og bruk av omgrepet *gjenkjenning*, då først og fremst forstått som *tematisk* gjenkjenning. Slik Smidt forstår det, er gjenkjenning eit for snevert omgrep. Han vil heller bruke omgrepet *subjektiv relevans*. Dette omgrepet dekkjer meir enn gjenkjenning. Omgrepet kan brukast om korleis ein lesar i ein bestemt sosial samanheng finn mening i ein tekst. Det er altså ikkje berre snakk om at tekstane skal ha *tema* som er direkte gjenkjennelege, altså alt kjente for lesaren, for lesaren kan òg oppleve det som *utviklar* og *utfordrar*, altså det som i utgangspunktet er framand, som subjektivt relevant og meningsfylt. Smidt viser korleis elevar kan oppleve arbeidet med litterære tekstar som subjektivt relevante på fleire ulike måtar, og han brukar omgrepa sosial relevans (eller sosialpsykologisk relevans), tematisk relevans, allmenndanningsrelevans og kvalifiseringsrelevans (Smidt, 1989, s. 131).

Lærarane i dette materialet har ikkje eit slikt finmaska omgrepsapparat, men når dei snakkar om relevans eller gjenkjenning, er det likevel ikkje alltid det same det handlar om. Med Smidts omgrep kan ein seie at Randi er den læraren i utvalet som ser ut til å leggje mest vekt på det sosial relevans. Ho er svært oppteken av at lesinga og arbeidet med litteratur skal skape gode situasjonar i klasserommet og byggje opp kjensla av fellesskap i klassen: ”Ja, så det vart veldig fin flyt. Det vart ei fortetta stemning.” Tor, som får ein breiare presentasjon i kapittel 6 er òg gjennomgåande oppteken av at litteraturarbeidet særleg skal handle om det mellommenneskelege, og om å trene empatien og forståinga av den andre. Johan er, som vi såg, særleg oppteken av den tematiske relevansen: Tekstane skal ta føre seg ”samtidas tematikk”, og vere gjenkjennelege for elevane innhaldsmessig. Dette er eit perspektiv som går igjen i fleire av intervju, og Johan er ikkje aleine om å leggje vekt på dette.³⁴ Men Johan er òg, som vi såg, oppteken av kvalifiseringsrelevansen – innhaldet i undervisninga skal vere til hjelp for elevane seinare i livet, enten det er snakk om skulegang eller arbeidsliv. Dette standpunktet kan vi finne att hos literacy-forskarar og nokre litteraturredaktikarar. Allmenndanning (eller cultural literacy) er òg tema i nokre av intervju. Å lese og bli kjend med litteraturen, då forstått som kanoniske tekstar, tekstar som har ein viktig posisjon innanfor ein kulturell samanheng, handlar om myndiggjering og demokratisering (til dømes Penne, 2010). Ei slik legitimering av kanons plass i utdanninga står langt frå det meir eliteprega, tradisjonelle borgarlege dannelsesidealet, som vil distansere kanon frå det politiske feltet.

³⁴ Den direkte gjenkjenninga som litterære tekstar kan ha, kan òg vere vanskeleg på ein annan måte. Tekstar som tek føre seg overgrep, kan til dømes få heilt konkrete følgjer. Ein lærar fortel til dømes at ein elev byrja å gråte under lesinga av teksten *Sinna mann*, og at det vart oppretta barnevernssak i etterkant (jf. Kulbrandstad et al., s. 100).

Sylvi Penne (2006 og 2010) fann sosiokulturelle forskjellar mellom skular i spørsmålet om haldningar til (kanon)litteratur. Ved den skulen ho kallar Byskulen, vart den kanoniske litteraturen sett på som viktig og sjølv sagt. Elevane var i utgangspunktet motiverte for litteraturlesing ut frå både eit allmenndanningsperspektiv (tekstane er viktige å kjenne til *av di* dei inngår i ein nasjonal kanon), og eit kvalifiseringsperspektiv, og vil dermed i større grad vere opne for vanskelege og framandarta tekstar. Ved den skulen ho kallar Drabantbyskulen er det annleis. Elevane her har "(...) stor sans for en god fortelling" (s. 71), men ser ikkje at det har ein verdi i seg sjølv å kjenne kanon. Desse elevane har dessutan i utgangspunktet ein svakare litterær kompetanse (jf. gjennomgang av omgrepet i kapittel 6) enn elevane ved Byskulen.

5.2.3. "litt annleis enn det vanlege" Skjebnestoff og melodrama

Ein metafor lærarane i undersøkinga brukar for å skildre suksessfull litteraturlesing i klasserommet, er *fengje*. Når ein tekst fengjer, er det bra. Ein kan neppe leggje mykje i etymologien her; at noko fengjer tyder i daglegspråket ikkje noko anna enn at det skapar interesse, motivasjon og engasjement. Men den konkrete tydinga av ordet er "ta fyr." At metaforen er så mykje bruka, er sikkert tilfeldig, men kanskje kan vi ane at lærarane søker det eldfulle og eksplosive i litteraturundervisninga? I det heile ser det ut som om det å vekke kjensler er ein viktig faktor: Tekstane bør forferde, more, vere skakande eller groteske for å slå an. Ein skulle dermed tru at fengjande tekstar, er tekstar som til ein viss grad utfordrar "det kjende", og som kan vere med på å utvide perspektivet, jamfør Blooms forståing av kanoniske tekstar som "selsomme". Men medan det groteske, det skakande og uvanlege kanskje bryt med elevanes forventningar til innhaldet i eit traust norskfag, bryt det derimot i liten grad med den populærkulturen som ungdommane badar i til dagleg. Kittang formulerer skilnaden slik:

Måten den [litteraturen] er sanseleg på, bombarderer oss ikkje med inntrykk, slik som for eksempel rockemusikk eller moderne visuelle uttrykk i film- og TV-mediet. Diktekunstens måte å vere sanseleg på har heile tida dette potensialet til å stimulere oss til ettertanke (Kittang, 2009, s. 131).

Kittangs favorisering av litteraturen som kjelde til erkjenning og ettertanke, er sjølv sagt mogleg å diskutere og problematisere, men poenget er at dei som snakkar om den kanoniske litteraturens kraft til å skake, til å utfordre etablerte verdsbilete, gjer dette på ein annan måte enn populærkulturen.

Også sjanger og form spelar inn her. Som Sylvi Penne (2010) peiker på (jamfør òg neste avsnitt), er melodramaets form, slik ho finst både i 1800-talets klassiske litteratur og i moderne populærkultur, særleg eigna i skulen. "Det de 52 elevene som ble intervjuet på slutten av sitt 10. skuleår, husket, var rett og slett melodrama fra 1800-tallet" (s. 206). Populærkulturens melodrama finn ein sjølv sagt i Hollywoodfilmen, men òg i "skjebnestoffet" i vekeblad og på nett. Slikt "skjebnestoff" spelar nettopp på det som ligg utanfor det vanlege, det er oppslag om groteske sjukdommar og uvanlege lidningar (Penne, 2010, s. 204).

Kva type tekstar som kan fengje, er det mange ulike syn på i materialet. Karl føreslår at det *uvanlege* er med på å skape engasjement for tekstar. Når eg spør kva det er ved ein bestemt tekst som gjer han særskild eigna seier han:

Karl: Nei, det er vanskeleg å seie. Men det skjer noko, det er litt sånn, det er litt annleis enn det vanlege, det livet vi lever til kvardags.

H: Eit fantastisk element?

Karl: Ja, det er det. Litt... Fantasien deira blir pirra.

Veronika forklarar valet av to noveller som spelar på det *groteske* og *gruvsame* på denne måten: "Eg trur at både tekstane har eit innhald som vekkjer elevane. For dei er jo på kvar sin måte ganske.... Kva skal eg seie då? Dei er jo, dei har jo eit gruvsamt tema." Og vidare: "Akkurat den tanken der synst elevane er ganske ekkel. Det er mange som har sansen for akkurat det der, at det er litt nifst og ekkelt." Også Susanne trekkjer fram det groteske. Elevane ventar seg gjerne eit kjedeleg norskfag, seier ho. Fordommane om faget er gjerne sterke, men mange kan bli overraska av tekstane ho vel og tilrår:

Men det at det er litt makabert, at det går litt på tvers av det dei ventar seg, altså. Det er slikt som eg har snakka med ungane om nokre gonger. Når vi er på biblioteket og sånn, så... At det ikkje er aldersgrense på litteratur, og dei kan finne mykje rart der. Dei er litt nyfikne...

Lena trekkjer fram Tor Åge Bringsværds novelle "Matteus 18.20" som ein tekst elevane blir *forferda* over samstundes som han fører til ettertanke. Johanna seier om same teksten at han "går i hjartet" på elevane. Desse lærarane finn altså litterære tekstar, som er trygt plassert innanfor det akseptable, altså tekstar som kan gå for å vere kunstnarlege, men som likevel spelar på noko av det same som vekebladaskjebnestoff eller såpeseriane. Lærarane opprettheld meir eller mindre medvite eit skilje mellom høgt og lågt, kunst og populærkultur, men vel tekstar som ligg tett på grensa. Dette diskuterer eg vidare i avsnitt 5.1.7.

Det morosame, folkelege og munnlege er også ein opplagt suksessfaktor: Det fengjer og skapar interesse. Janne seier til dømes om Hamsun at han

(...) skriv enkelt, men personskildringane hans er jo veldig levande. Også er han jo morosam. Han skriv jo litt munnleg. Ord og uttrykk er jo prega av nordnorsk, og det gjer at dei synst det er morosamt. Og opplesinga til Henny Moan er jo fantastisk. Så den blir dei òg litt gira på.

Humoristiske tekstar bryt igjen kanskje med elevane sine forventningar til norskfagets tekstar. I dette tilfellet ligg vel suksessen i at Hamsuns tekstar på den eine sida bryt med forventningane, medan dei på den andre sida byr på noko kjent for dei gjeldande elevane – den nordnorske munnlege uttryksmåten.

5.2.4. "Ho er jo så lett å gripe tak i." Gjenkjenning av form og struktur

Gjenkjenning (som vi altså ikkje kan sjå på som synonymt med subjektiv relevans) handlar ikkje berre om det at elevane skal kunne kjenne seg igjen i tekstens tematikk eller identifisere seg med dei fiktive karakterane. Det handlar også om at tekstane har ein *struktur* som er gjenkjenneleg. Penne

(2010) hevdar at dersom ein skal vinne elevane for ei litterær oppleving basert på litteratur som ligg utanfor populærkulturen,

(...) må det skje gjennom tekster som ikke avviker for mye frå det de er vant med. Det bør være tekster med en oversiktlig narrativ struktur. Det bør være tekster som griper følelsene, og kanskje viktigst, ifølge Iser, må det være tekster som under lesningen kan oppleves som en sammenhengende helhet (Penne, 2010, s. 120-121).

Nokre av lærarane er opptekne av at tekstar dei vel skal vere gode utgangspunkt for diskusjonar omkring sjanger og verkemiddel. Tekstane skal ha nokre tydelege litterære grep, slik at dei kan nyttast i opplæringa i analyse. Gerd trekkjer her fram "Karen" av Kielland som eit døme på ein tekst som er lett å analysere: "Og så er det den klassiske "Karen" av Alexander Kielland. Ho [novella] er jo så lett å gripe tak i, ulike verkemiddel og..." Også Hilde trekkjer fram "Karen" som ein tekst som er lett å analysere: "Og så får ein kontroll over (...) For det er jo ein del sånne eventyrtrekk. Tretalsregelen og... Haren og reven, motsetningar, fargar. Masse eventyrtrekk i den." Når eg spør Lena om korleis dei jobbar med "Karen" svarar ho at ho ofte brukar han som utgangspunkt for tekstanalyse. Kulbrandstad et al. gjorde ein tilsvarande observasjon. Fleire lærarar i undersøkinga deira peikte på at det var ein fordel dersom tekstlesinga kunne fungere som eit slags detektivarbeid, å finne spor. Novella "Karen" dukka òg opp i materialet deira som døme på ein slik tekst som legg opp til detektivarbeid og undring. "Karen"s popularitet kan òg forståast ved hjelp av omgrepet gjenkjenning som er drøfta over. Sylvi Penne diskuterer mellom anna "Karen" i lys av melodramaet. Ho meiner at fleire av 1800-talets klassiske tekstar har mykje til felles med dagens populærkulturelle melodramatiske tekstar, og at dette kan vere eit argument for å bruke tekstar som til dømes "Karen" og "Karens jul" i skulen:

Nettopp denne "nærheten" til vår samtids melodramatiske uttrykk, men i en stram og for elevene ny kunstnerisk form, kan være et argument for å lese tekster fra 1800-tallet med blikk for nye didaktiske perspektiv (Penne, 2010, s. 212).

Penne argumenterer for at 1800-talets litterære uttrykk er lettare for elevane å fatte av di dei nettopp følgjer ei form som ikkje er så langt unna populærkulturelle samtidstekstar, og at tematikken er gjenkjenneleg særleg for minoritetsspråklege elevar (same stad). I ei undersøking av lesevanane blant born på mellomtrinnet konkluderte Penne slik:

Det snakkes om postmoderne litterære trekk i et postmoderne samfunn der barnet må forholde seg til brudd og ambivalens i større grad enn i det tidligere moderne. Blant annet skulle medievirkeligheten ha endret barns forventninger til narrative mønstre og økt deres kompetanse på mer åpne og kompliserte tekster som krever meddikting. Det er ingen slike spor i det materialet jeg har undersøkt. Elevene viser liten kompetanse på åpne og litterært kompliserte tekster.... Elevene i undersøkelsen ønsker seg framfor alt "lukkede" tekster, det vil si tekster som ikke gir rom for meddikting eller tolkning (Penne, 2003, s. 55).

Appleyards (1994) undersøkingar viser mykje av det same for barnelesaren:

Conventional values, type characters, simple plots and one-sided ideals are exactly what ten- or eleven-year-olds expect to find in stories. Indeed, they are what they need to find in them if the stories are to be at all satisfying or meaningful to them, because this is the way the

world looks as far as they have succeeded in putting it together for themselves (Appleyard, 1994, s. 85)

Biletet ser noko annleis ut for ungdomslesarane, men skilnadene er likevel ikkje veldig store. Appleyard fann at den frivillige lesinga hos ungdommar i all hovudsak bestod av romanar, særleg mysterium, eventyr, romantikk, historiske forteljingar og science fiction (same stad, s. 99). Etter Appleyard er følgjande viktige faktorar for det tenåringar ønskjer å lese: involvering og identifikasjon, realisme og om teksten får dei til å tenkje (same stad, s. 100).

5.2.5. "Ja, ein vel det trygge." Tekstar lærarane kjenner frå før

Både Applebee (1992) og Stallworth, Gibbons og Fauber (2006) peiker på at tekstar lærarane kjenner frå før er meir "teachable" enn ukjende tekstar, og at dette er med på å hindre utvidinga av kanon. Kva tekstar lærarane kjenner frå si eiga utdanning blir viktig for kva tekstar dei vel å leggje opp tidleg i karrieren, og når dei seinare har hatt gode røynsler med eit bestemt utval tekstar, er det lett å halde seg til dette. Her er det vel nokre grunnleggjande konservative, og lett forstålege, mekanismar vi har med å gjere. Populært uttrykt er det vanens makt det her er snakk om, meir vitskapelege omgrep som dekkjer fenomenet er *habitus* og *rutinisering*. Eit par yngre lærarar nemner tekstar som dei har bruka i samband med utdanninga. Veronika har hatt hell med eit opplegg som ho har utvikla som ein del av ei etterutdanning i norskdidaktikk:

Eg heldt på med ei vidareutdanning i fjor, og den eine teksten fekk vi som ukjend tekst på eksamen, og han har eg prøvd i ettertid i klasserommet. Og det er den her av han Haavardsholm, "Abraham hugger ned Isak", ei novelle.... Ei anna novelle er "Dypfryst" av Roald Dahl, ho er kjempeartig. Og ho bruka eg ein heil dag på, laga ein sånn fagdag. Og også denne bruka eg i samband med den utdanninga eg tok i fjor. Vi fekk eit opplegg vi skulle gjennomføre og skrive ein rapport om det. Og det opplevde eg som svært vellukka, det å bruke akkurat den teksten, på den måten som eg gjorde. For det var jo ein tekst som fengde alle elevane.

Veronika meiner at tekstar som ho sjølv likar godt er lettast å formidle, og ho meiner at dette er med på å få ho til å velje andre tekstar enn dei som finst i antologiane:

Eg har jo mine heilt klare meiningar om kva eg har lyst til å gje vidare til dei. Eg trur at tekstar som har engasjert meg personleg er mykje lettare å formidle på ein god måte enn tekstar som står i læreboka, men som eg kanskje ikkje har noko forhold til.

Også Johan trekkjer eksplisitt fram tekstar som han kjenner frå utdanninga: "Så det eg gjorde då, det var å bruke to tekstar først, den eine er ein tekst som eg fekk på universitetet (...)."

For Lisbeth er dei tidlegare erfaringane frå klasserommet gjerne styrande for kva ho vel, og for dei lærarane som har utdanninga litt meir på avstand, vil naturleg nok dei eigne røynslene vere viktigare enn kva dei har med seg frå utdanninga:

[D]å er det lettare å velje, når ein veit kva som fungerer, at ein har gjort det før, og veit at det fungerer bra. Og då vel ein det same på nytt igjen, i staden for å velje noko heilt nytt som ein aldri har prøvd før. Sjølv om ein kan finne ting som er like bra, så...

H: Vel ein det trygge?

Lisbeth: Ja, ein vel det trygge.

Fleire eldre lærarar seier at dei brukar same teksten gong på gong. Randi diskuterer og problematiserer akkurat dette. Ho seier at fridomen til å velje gjev ho eit ansvar som ho ikkje ville hatt dersom det fanst ein fastlagt kanon eller ein klarare mal for innhaldet. Ho har sansen for

[at] ein ikkje berre kan "snu bunken". Ikkje for det, ein kan godt gjere ting opp igjen. Det her gjorde vi i fjor, og vi gjorde det i år òg fordi eg syntes det var så artig. Men eg håpar at eg utviklar meg meir etter kvart. Det at ein kan gjere ting... Så føler ein ein slags tryggleik i det... Og ja, gå vidare på andre tekstar.

Det er ingen grunn til å tru at ikkje Randis halding er nokolunde representativ, men norsklæreryrket er samansett og tidkrevjande, og ofte er vel den pragmatiske løysinga nettopp "å snu bunken". Ein av forlagsredaktørane Bente Aamotsbakken intervjuar, set ord på dette, og legg samstundes ei noko nedlatande haldning for dagen: "[D]et er jo ein del lærarar som ikkje nødvendigvis vil ofre middagskvila si på å måtte setje seg inn i og gjennomgå ein annan tekst enn den dei kan" (Aamotsbakken 2003, s. 65). Lisbeth seier i grunn det same, men frå lærarens vinkel:

Det er sikkert mykje ein kan tenkje på, og finne andre tekstar òg. Det er mykje lettare å ikkje berre leite opp alt på nytt, prøve ut alt. Ein har det travelt nok som det er.

Randi meiner at det er lettare å velje tekstar frå den eldre, allereie kanoniserte litteraturen for "[d]er har vi fått opplæring." Samtidslitteraturen står derimot fram som ein jungel, og mykje vanskelegare å orientere seg i. Det tek tid å lese litteratur, og det tek i alle fall tid å lese litteratur som ein skal bruke i undervisninga, og for at ein tekst skal bli "teachable" som Applebee seier, er det naudsynt at læraren har teksten under huda, så å seie. Det blir dermed grenser for kor mange nye tekstar som kjem inn i einskildlærarars personlege kanon og i kva grad dette repertoaret endrar seg.

Fleire av lærarane gjev uttrykk for at dei har opparbeidd seg eit visst repertoar av tekstar som er *deira*. Tor seier til dømes at han har ein eigen base av tekstar og filmar som han alltid tek utgangspunkt i: "Du kan vel seie det at eg har mitt eige. Også filmar. Eg har vel ein base som..." Hilde seier at ho i dei åra ho har arbeidd som lærarar har gjort seg opp ei meining om kva ho synst er viktig å formidle:

Eg har jo jobba som lærar i nokre år, og eg har på ein måte funne ut kva eg synst er viktig. Og det står eg for. Eg er ikkje sånn at eg byter ut kvart år og er kjempekreativ. Men eg tenkjer at eg har laga... Eg tenkjer på kva det er eg vil formidle.

Men for Hilde er samstundes diskusjonar i kollegiet viktig for om ho tek inn nye tekstar. Den faglege fellesskapen, skulekulturen om ein vil, er altså med på å danne rammer for utvalet (jf. Harstad, 2012 og kapittel 4).

5.2.6. Historisk og samfunnsmessig relevans. Kulturarv og kanon

Utværskriteria som er drøfta så langt, har særleg handla om individet og det subjektive, og om opplevinga av teksten. I høve til dei to hovudkategoriane av legitimeringsstrategiar som eg diskuterte

i kapittel 3, høyrer desse heime i den første. Men også andre posisjonar finst i materialet, og òg meir kulturkonervative, kanonorienterte haldningar dukkar opp. Fleire av lærarane meiner at eit av dei viktigaste oppdraga til norsklæraren er å formidle kulturarven og klassiske tekstar. Norskfaget skal skape førestilte fellesskapar og gje nokre felles referanserammer. I delkapitlet som tek føre seg kva tekstar lærarane trekkjer fram som gode tekstar, tekstar som dei har hatt suksess med i klasserommet, skal vi sjå at eit nokså smalt utval av kanontekstar er godt representert. For nokre av lærarane er framleis L97s litteraturhistoriske tenking mal for litteraturundervisninga (jf. Forstadskulen A som eg presenterte i kapittel 4). Den tematiske og samanliknande litteraturundervisninga som Kunnskapsløftet legg opp til, er det færre som har prøvd ut, og her er det skilnader mellom ulike skulekulturar (jf. kapittel 4). Margrete uttrykkjer det slik:

[E]g synest jo det at den litteraturhistoriske strukturen er betre, for han gjev elevane fleire knaggar å hengje det på. For då slepp ein gjerne inn historia òg, og samfunnsforhold. Eg lurar meg til å gjere det enno. For eg synest elevane tapar noko.

Her kan ein merkje seg formuleringa "lurar meg til å gjere det". Margrete har i det heile den oppfatninga at den litteraturundervisninga ho gjev, er litt på tvers av det læreplanen seier, og ho er òg grunnleggjande skeptisk til Clemets reform. Margrete tolkar dessutan reforma slik at kanontekstane ikkje lenger er obligatoriske i ungdomsskulen:

Ho gjorde jo nokre endringar... og eg tenkte at ho i grunn ikkje har forstand på det. For ho er jo økonom. Vi vart veldig sjokkerte over mykje av det ho gjorde. Då fekk vi jo dette nye at det ikkje var naudsynt å ta klassikarane og dei store tekstane.

Ho les altså læreplanen som eit steg mot avkanonisering av norskfaget. Kva som ligg i uttrykket "klassikarane og dei store tekstane" spesifiserer ho ikkje nærmare, men Margrete trekkjer fram *Synnøve Solbakken* av Bjørnson og *Victoria* av Hamsun som dei to tekstane ho synst fungerer godt i undervisninga.

Veronika er noko ambivalent til den nye måten å leggje opp litteraturundervisninga på. Ho meiner at mykje meir avheng av den einskilde læraren no, og at kanskje ikkje alle lærarar (og forlag) tek forvaltaransvar overfor kulturarven:

Til dømes har vi eit læreverk no som ikkje har ein einaste tekst av Knut Hamsun. Det synest eg er ganske merkeleg, så han kjem eg sjølvstilt til å dra inn. Fordi eg synst han er flott, men òg fordi eg synst han er viktig i norsk litteratur. Så det er såne ting.

Ved Hildes skule brukar dei den kronologiske litteraturundervisninga som plattform, dei byrjar med mellomalderlitteraturen i åttande klasse, og endar opp med den nyaste litteraturen i tiande klasse. Hilde er den læraren som legg mest vekt på den kulturelle konteksten til dei litterære tekstane. Det er viktig for henne å formidle litteraturhistoria, forstå tekstane ut frå den tida dei var skrivne i. Ikkje minst er ho oppteken av forfattarane som meningsdannarar og kulturpersonlegdommar: "Eg vil seie at det er personane, forfattarane, eg er litt oppteken av. Dei som har prega ei tid" (jf. diskusjonen i kapittel 4).

Ved Randis skule er den tematiske og samanliknande litteraturundervisninga framleis under planlegging, og har berre vorte prøvd ut ved tilfeldige høve. Ved Jannes skule er derimot litteraturundervisninga forma ut frå intensjonane i Kunnskapsløftet, altså samanliknande og tematisk, og nettopp Janne hevdar at ho lukkast godt med denne måten å undervise på. Ho har i nokre tilfelle teke samanlikninga "eit hakk" vidare ved å samanlikne Levi Henriksens novelle "Bare mjuke pakker under treet" med "Karens jul" og juleevangeliet: "Så vi har hatt ei trippel reise der..." Lisbeth, som arbeider ved den same skulen, men på eit anna team, har også samanlikna "Karens jul" med "Bare mjuke pakker...", men ho meiner at teamet hennar ikkje har "vore så flinke til" å samanlikne.

Her er altså grovt sett tre ulike måtar å tenkje på. Ei gruppe lærarar held fast ved ei kronologisk litteraturundervisning, gjerne med vekt på forfattarar, og argumenterer for at ein slik struktur gjev djupare forståing og er meir pedagogisk og forståeleg. Dette standpunktet er tydeleg mellom lærarane ved Drabantbyskulen A. Ei anna gruppe lærarar har nytta høvet til å leggje om undervisninga i samanliknande tematisk tekstanalyse med mindre vekt på forfattar og kontekst og meir vekt på dei einskilde tekstane. Dette standpunktet er tydeleg mellom lærarane ved Byskulen. Den tredje gruppa ser at den tematiske og samanliknande arbeidsmåten kunne vore spennande, men har ikkje heilt komme seg til å prøve han ut enno.

5.1.6.1. Klassisk litteratur?

Stallworth, Gibbons og Fauber (2006) fann at *kvalitet* og *klassikar* hang tett saman i vurderingane til lærarane, men tydinga av "klassisk litteratur" utviklar seg sakte, men sikkert frå å konnotere verk som *Iliaden* og *Beowulf* til å stå for noko meir moderne litteratur som *To Kill a mockingbird* og *The Great Gatsby*. Det er vel grunn til å tru at den første forståinga av klassikar er meir sjeldsynt her òg. Med klassikar forståar vel dei fleste no kanonisk litteratur hovudsakeleg skriven frå 1800-talet av og eit stykke fram i tid. Dei lærarane i denne undersøkinga som nemner omgrepet har ei noko sprikande oppfatning av det. To lærarar brukar klassikar i samband med tekstar som er gjengangarar i faget:

Gerd: Og så er det den klassiske "Karen" av Alexander Kielland.

Margrete: Noko av dette har vi jo hatt på huset før, både "Faderen" og "Karen". Det er jo klassikarar som vi har bruka i mange år.

Elles ser det ut som om klassikar berre er ein merkelapp på eldre, kjende tekstar, eller rett og slett som det motsette av populær. Frank seier til dømes dette: "Dersom vi tenkjer på pop-litteratur, kva som er populært blant folk, og kanskje sett litt på... Og samanlikna med ein klassisk tekst, som til dømes *Victoria*, *Markens grøde*." Susanne assosierer klassikar med "traust". Medan ein annan lærar, Tor, meiner at klassikarar (i dette konkrete tilfellet snakkar han om *Bør Børson* av Johan Falkberget) er meir *fengjande* enn moderne tekstar, og at det er nettopp den kvaliteten ved tekstane som har gjort dei til klassikarar, meiner ein annan, Lisbeth, meiner tvert om at moderne tekstar alltid er meir populære blant elevane enn dei klassiske, eldre tekstane.

5.2.7. Gutebøker og jentebøker

I intervjuguiden la eg opp til at kjønn og lesing skulle vere eit av temaa som vi skulle innom i samtalen. Dette temaet vart likevel berre overflatisk drøfta i dei fleste intervju. Men ein av dei poenga som fleire av lærarane nemnte, var at dei har erfart at gutar og jenter ikkje har dei same litterære preferansane. Nokre av lærarane legg aktivt vinn på å velje litteratur med tanke på at det skal vere noko å hente både for jenter og gutar. Karl har til dømes valt "Tone 16" med tanke på jentelasarane: "Slik at dei kunne kjenne seg igjen (...)". Elles er det vanlegvis gutane lærarane ser på som utfordringa, og tilpassar litteraturval etter smaken til gutane. Vibeke meiner at ho i utgangspunktet ikkje er godt nok kjend med den meir maskuline litteraturen som gutane kan kjenne seg igjen i:

Og det er jo det eg har opplevd som mest krevjande, det å få gutane til å bli glade i å lese. Jenter blir fort glade i å lese, for det finst... Eller eg veit om så mykje jentelitteratur, og finn fort fram dei gode jentebøkene, og så er eg ikkje så flink til å finne gutebøker.... Men det eg ser, og prøver å kompensere med, då, særleg han på biblioteket som er så flink til å leite etter bøker til gutane. Han prøver å ta litt meir sånne opplevingsbøker, bøker om fjellturar eller jakt og fiske.

Her er føresetnaden at fjellturar, jakt og fiske appellerer til gutar, og at desse temaa representerer noko maskulint som gutane lettare kan identifisere seg med, og dermed fatte interesse for. Johanna har lukkast med å presentere gutane for lokal litteratur med natur og jakt som tema: "På førre kullet hadde vi nokre gutar som var jegerar, tok jegerprøva og... Og dei las Arvid Sveli³⁵ så det kosta etter." Desse villmarksskildringane er altså valt ut av di dei har noko til felles med dei fellesskapane desse gutane høyrer til utanom skulen (Molloy, 2013).

Lena meiner ho har observert at gutane er flinkare enn jentene til å skrive skildringar, og ho lurar på om det kan ha noko å gjere med at "det er fordi at dei les jakthistorier." Ho avsluttar kommentaren med ein liten lått; eit lite signal om at kommentaren ikkje er heilt alvorleg meint.

Tor vil ikkje vere med på at kjærleiksromanar skremmer bort gutane. Han har lese Hamsuns *Victoria* i klassen med stor suksess, og han fekk også gutane med: "Dei gutane er jo romantiske. Dei skal jo vere tøffe, men det er dei ikkje. Det veit du kanskje? Det er berre eit skal." Det var elles ei utbredt haldning blant lærarane at gutar og jenter les forskjellig, ser forskjellige ting i tekstar, og at gutane er jamt over vanskelegare å motivere til lesing. Janne meiner at ho erfart at gutane er meir observante lesarar sjølv om dei manglar "den skjønnlitterære ballasten", og at "[d]ei ser fortare parallellar." Janne ser det vidare som ei sentral oppgåve ho har som norsklærer å pare lesar og bok: "Så det er alltid målet mitt som norsklærer. Å investere litt tid i at spesielt gutar som er så lite interessert i lese, skal finne den rette boka og tenkje at "oi, skjønnlitteratur, det var faktisk ganske kult." Men det er jo eit ganske uopppåeleg mål, tenkjer eg."

³⁵ Arvid Sveli: Forfattar og skogbrukar, fødd 1920 i Bindal. Han har mellom anna skrive bøker med skildringar frå villmarka på Helgeland.

Veronika meiner at jentene og gutane vel forskjellige typar bøker dersom dei får velje sjølve:

Eg ser jo at jentene ofte vel meir seriøse bøker, tjukkare bøker, litt alvorlegare tema, medan gutane gjerne vil ha enten humor eller action. Det er nesten slik at eg opplever ein nivåforskjell òg. I vanskegrad. At jentene ofte vel litt vanskelegare bøker. Og litt andre tema. Eg har ikkje mange gutar som sjølv har valt Anne Franks dagbok til dømes. Men fleire av jentene vil lese den.

Dei erfaringane lærarane har gjort omkring gutar og lesing, svarar heilt til forskingsfunn. Gunilla Molloy meiner at det å ikkje lese skjønnlitteratur, men snarare ta avstand frå lesinga av og samtalarne rundt skjønnlitterære tekstar, er ein del av kjønnskonstruksjonen som føregår i skulen: "Att "vara" pojke och att "vara" flicka innebär i klassrumspraktiken att konstruera kön genom olika markörer och handlingar, varav attityden till läsning är en" (Molloy, 2013, s. 38). Karl ser ut til å meine at denne kjønnskonstruksjonen berre er eit skal, men dei andre lærarane meiner nok at denne kjønnsforskjellen stikk djupare.

5.2.8. Tekstar som kan kombinerast med andre medium

Som òg Kulbrandstad et al. (2005) fann, vel lærarar gjerne tekstar som også er filmatiserte. Karl er den læraren som tydelegast gjev uttrykk for dette i materialet mitt. Som uttrykt outsider, og eksplisitt i opposisjon til ein god del av det nye i norskfaget, kan det verke noko merkeleg at han vel å gjere det. Men filmmediet høyrer vel nettopp til eit tidlegare norskfag, filmen er ikkje eit nytt medium i same forstand som digitale skjermttekstar, og er forankra i det tradisjonelle på ein annan måte.

Eg er så filmgal. Så dersom det er mogleg å finne ein tekst som er filmatisert, så er jo det veldig spennande.... *Populærmusikk fra Vittula*, der har vi filmen, slik at vi har sett han saman med lesinga. Det likar eg godt. Men det er jo ikkje alle tekstar som er filmatisert. Og du har jo ikkje tid, sjølv sagt.... Men det trur eg likevel gjev dei noko ekstra.

Lisbeth har erfart at elevane gjerne føretrekkjer filmen framfor boka. "Så kan ein kanskje sjå filmen òg, den der *Telegrafisten*. Og då synst dei gjerne at filmen er mykje betre enn sjølve boka." Hilde seier at dei på skulen hennar har gjort gode erfaringar med å sjå filmen etter at dei har lese bøkene filmane er baserte på. Den irriterande opplevinga av at filmen ikkje stemmer med boka ser ho på som eit interessant utgangspunkt for vidare arbeid med teksten. Andre film-bok-koplingar som er nemnde i materialet er Kristin Lavransdatter *Kransen* (romanutdrag + filmatisering) og *Når villdyret våkner* (roman + film). Veronika fortel at dei bruka lydbok av *Svermere* og såg filmen *Telegrafisten* etterpå. Ho meiner at det kan vere ein føremon om ein kan arbeide med fleire medium eller modaliteter samstundes, særleg dersom ein arbeider med eldre litteratur:

Men altså den litt eldre litteraturen... Så er det eit poeng at ein forsøker å aktualisere han på ein måte, til dømes gjennom sånn samanlikning, men også for eksempel at ein ser ein film eller brukar musikk. Viss det til dømes er skriven musikk ut frå ein roman eller...

Lena har brukt kortfilmen *Bawke* i undervisninga. Ho grunngeiv valet med at ho har vore på eit kurs der denne filmen vart brukt som døme. Dermed har ho god kjennskap til filmen og korleis ein kan forstå han:

Og den der Bawke er så fantastisk, for han er så enkel å analysere. Alle får... Han er sterk og gripande. Rammeforteljinga er "den litle Bibel", og det er snakk om ein far som må forlate sonen sin i Noreg for at han skal få eit godt liv.

5.2.9. Når elevane skal velje sjølve. Lærarens rammer for vala. Kultur, kva er det?

Likevel kan det av og til vere nyttig å seie frå om at det er grenser for kor mykje respekt underhaldningskulturen og dei folkelege preferansane har krav på i demokratiets namn (Kittang, 2009, s. 93).

Fleire lærarar seier at dei legg opp til meir eller mindre fri lesing i nokre timar, gjerne i periodar eller faste timar i ei veke. Poenget er å få opp lesevolum og leselyst blant elevane. Eit generelt inntrykk er at elevane i liten grad kan påverke tekstvalet i norskfaget, dette skal då vere eit unntak. Men heller ikkje den frie lesinga er alltid heilt fri, viser det seg. Nokre av lærarane kjem inn på kriterium for kva dei synest er passande litteratur for slik lesing, og det er slett ikkje alt som slepp gjennom nålauget. Grensene for kva som er akseptabel lystlesing varierer altså truleg ut frå lærarens eigne preferansar eller oppfatningar av kva som er innanfor norskfagets grenser, og kva som fell utanfor. Det har i siste instans med forståinga av kulturomgrepet å gjere, trur eg. Medan kanonmgrepet er utislørt normativt, er kulturomgrepet meir ullent. Kanon må ein diskutere og etablere med utgangspunkt i bestemte kvalitetskriterium. Desse kan ein sjølvsagt vere ueinige om, men dersom ein går inn i ein kanondebatt kan ein ikkje vere i tvil om at det er ein normativ debatt ein går inn i der det gjeld å skilje det gode, sterke, skjønne, vakre, klassiske eller sublimе frå det som ikkje er det. Kulturomgrepet kan i utgangspunktet omfatte alle kulturelle uttrykk i eit samfunn, og er såleis meir demokratisk og mindre eliteprega enn kanonmgrepet. Ein kan til dømes snakke om samtidskulturen, norsk kultur eller vestleg kultur, og med det meine summen av alt frå kunstnarlege uttrykk, gjengse oppfatningar og haldningar, språk, matvanar, byggjeskikk og veremåtar. Og *kulturfaget* norsk må ein sjå innanfor ei slik ramme, altså som eit fag som skal undersøke fleire lag av kulturen og heile spekteret av kulturelle uttrykk utan normativt å skilje det høge frå det låge, det finkulturelle frå det populærkulturelle. Men kulturomgrepet blir likevel nesten uunngåeleg brukt til å skape distinksjonar og hierarki. Omgrepet norsk kultur føreset til dømes at det finst noko som ikkje er norsk kultur. Kulturelle og kunstnarlege uttrykk kan vidare vere kultur på ulike måtar. Nokre kan få plass i skulesamanheng, andre ikkje. Nokre få døme frå intervjuet kan illustrere dette.

Maren stiller elevane ganske fritt til å velje det dei har lyst til når dei skal ha tid til lystlesing, men har likevel nokre uttalte grenser for kva ho aksepterer. Det må for det første vere ei bok. For det andre lagar ho eit skilje mellom *Donald Pocket* og teikneserieromanar:

Nei, vi er ikkje så strenge på det, då. Det må vere ei bok; det kan ikkje vere ein *Donald Pocket*, men det kan vere av den nye typen bøker som er komne: teikneserieromanar. Ja. Så berre det er ei bok som har lang samanhengande handling, er det greitt.

Her representerer altså Donald noko som ikkje passar inn i den norskfaglege lesinga, medan teikneserieromanar er innanfor. Teikneserieromanar får ofte omtale i seriøse kanalar som *Morgenbladet* og *Le Monde*, og truleg ligg noko av grunnen til Marens skilje her. Medan den eine forma for teikneseriar, som også godt kan innehalde "lang samanhengande handling", i sterkare grad er assosiert med den populærkulturelle sfæren, blir den andre kategorien av teikneseriar gjenstand

for ein kanoniseringsprosess ved at han får omtale i meir høgkulturelle kanalar. Teikneserieromanar er å forstå som kultur i tydinga kunst, *Donald Pocket* er å forstå som kultur i tydinga trivialkultur. Maren etablerer dermed, meir eller mindre umedvite kanskje, eit skilje mellom høg og låg kultur, mellom kulturelle og kunstnarlege uttrykk som er aksepterte innanfor bestemte sosiale samanhengar og uttrykk som ikkje høyrer heime der. Ei anna mogleg forklaring er at Maren meiner språket og forteljingane i Donald-historiene er for enkle, at dei byr på for liten motstand for elevane reint kognitivt. Desse grunngevingane heng saman, i og med at *vanskeleg* og *estetisk verdifullt* gjerne er to sider av same sak innanfor ein slik estetisk diskurs.

Andre lærarar har andre skiljelinjer enn dei Maren opererer med. Dette kan få forskjellige konsekvensar – det er ikkje alltid dei same teksttypene som er innanfor og utanfor. Men skiljelinene er bygd opp etter den same logikken: Nokre tekstar er innanfor, dei er passande, andre ikkje. Margrete let gjerne elevane lese kriminallitteratur, reisedokumentarar og biografiar, ho føreslår ofte biografiar om popstjerner for elevane, seier ho. Men ho tillet ikkje teikneseriar som sjølvvalte bøker. Ho nemner til skilnad frå Maren ikkje teikneserieromanen i det heile. Hilde utelèt derimot heilt eksplisitt dokumentarbøker: "Berre det ikkje er ei bok om Manchester United eller noko sånt." Hilde nemner ikkje teikneseriesjangeren i det heile. Oppfatningane om kva som er ein akseptabel tekst i ei norskfagleg ramme er altså forskjellige, men det er tydeleg at det ligg ei oppfatning av høge og låge kulturformer, eller i alle fall ei førestilling om kva som passar inn i ei norskfagleg ramme og kva som høyrer inn under elevanes privatsfære, til grunn for vurderingane. Desse tre lærarane har det til felles at dei set grensa ved boka, men dei skil seg frå kvarandre når det kjem til kva bøker det er snakk om (sjanger). Skjermtekstar blir såleis ikkje nemnt som eit mogleg alternativ av desse lærarane.

Dersom ein skal setje desse små døma inn i ein større samanheng, kan ein seie at dei representerer eit problem som heng saman med forståinga av omgrepet kultur:

Kulturbegreppet tycks, oavsett hur inkluderande det formuleras, ha en inneboende tendens att upprätta gränser, distinktioner och värdehierarkier – mellan det som tillhör och inte tillhör, mellan det goda och det mindra goda, mellan bra och dåligt (Persson, 2007, s. 35).

Om norskfaget då blir forstått som eit fag som har ansvaret for å byggje og ivareta kulturelle fellesskapar, har dette ulike konsekvensar. Som eg har vore inne på, særleg i kapittel 3, femner kulturomgrepet vidare enn litteraturomgrepet. Ein utstrekt bruk av kulturomgrepet framfor litteraturomgrepet vil altså i alle fall retorisk sett opne faget opp for eit vidare spekter av tekstar og uttrykk, ja, potensielt skulle alle moglege kulturelle uttrykk kunne rommast i faget. Samstundes er kulturomgrepet upresist, og kan bety fleire ulike ting. I kapittel 3 viste eg at kulturomgrepet i læreplanen minst har to ulike tydingar der: for det første kan kultur vere meir eller mindre synonymt med kunst (kunst og kultur), for det andre kan kulturomgrepet forståast mykje vidare (norsk kultur, etiopisk kultur). I alle høve krev kulturomgrepet, som Persson skriv, distinksjonar, det tvingar så å seie fram ein dikotomisk tankegang. Kva er innanfor den norske kulturarven, kva er utanfor? Lærarane Maren, Margrete og Hilde opererer alle tre med rammer for kva som kan vere innanfor og kva som fell utanfor det dei oppfattar som akseptabel norskfagleg lesing, men skiljelinene er meir eller mindre tilfeldige. Ein kan merke seg at dei skiljelinene som lærarane trekkjer opp her, først og

fremst er estetiske, ikkje moralske. Maren meiner neppe at *Donald Pocket* er moralsk sett problematisk, men forma passar ikkje inn. Eg spurte ikkje Maren om Don Rosa- eller Carl Barks-forteljingar i hardperm kunne vere akseptabel lesing i ein norskfagleg kontekst. Det kunne tenkast at "pocket" i denne samanhengen var det avgjerande, ikkje Donald-universet i seg sjølv. Kanskje er her òg ei side her som handlar om kjønn. Teikneseriar og bøker om Manchester united er vel typisk gutens val, men desse gutetekstane fell altså ofte utanfor kva som er akseptert i klasserommet.

Som lærar tenkjer eg at diskusjonen om slike grenser for den faglege lesinga, kunne vore interessant å føre i skulen. Det ville kunne skape merksemd om korleis tekstar blir gjevne status, og korleis dei tilhøyrer ulike sosiale krinsløp, og korleis ulike tekstar og litterære preferansar heng saman med kjønnsidentitet og –konstruksjon (Molloy, 2013). Ingen av informantane nemnde ei slik vinkling. Eg kan ikkje dermed slå fast at ingen av lærarane er merksam på slike problemstillingar og diskuterer dei med elevane sine, men både Marens, Margretes og Hildes grenseoppgangar synest å vere noko ureflekterte og vilkårlege. Ein fast kanon gjev læraren tryggare rammer, men kanonspørsmålet har, sidan 70-talet i alle fall, vorte så problematisk, at det dermed er lettare å ty til kulturomgrepet. L97s forfattarliste var på sett og vis anakronistisk, og kanonarbeidet i Danmark er underlagt ein heil del debatt og refleksjon. Eit allment akseptert skilje mellom høgt og lågt, mellom kanon og populærkultur er ikkje lenger mogleg å trekke. Likevel finst det slike skiljelinjer, og det blir dermed naudsynt å reflektere over dei:

At moderne litteratur og kunst ikkje lar seg vurdere etter faste akademiske målestavar og estetiske hierarki, fritar ikkje den litterære institusjonen frå ansvaret for å dra slike heilt nødvendige distinksjonar. Det gjer berre jobben enda vanskelegare (Kittang, 2009, s. 93).

Med "den litterære institusjonen" meiner neppe Kittang skulen her, men det er ikkje urimeleg å la skulen vere ein del av omgrepet. Skulen er trass i alt ein av få stader i samfunnet der alle på ein eller annan måte kjem i kontakt med litteratur.

5.3. Kva omsyn er mindre viktige?

Amerikanske undersøkingar omkring litteraturutval viser at "community reaction", særleg foreldrereaksjonar, er ein faktor lærarane tek omsyn til når dei utviklar lesepensum (Applebee, 1992, Stallworth, Gibbons, Fauber, 2006). Lærarane driv altså med sjølvensur, og vel litteratur som ikkje skal provosere foreldra. I dette materialet er foreldrereaksjonar på utval ikkje tema i det heile. På dette punktet kan det vere grunn til å tru at det er skilnad mellom Noreg og USA, men denne undersøkinga gjev ikkje grunnlag for å hevde dette på generell basis. I ei undersøking frå 2000 fann Thomas Nordahl mellom anna at berre 13,3 % av foreldra meiner dei har stor innverknad på kva borna lærer på skulen (Nordahl 2000, s. 42). I rapporten peiker Nordahl på at foreldra opplever informasjonen frå skulane som god, men at informasjonen svært sjeldan fører til reelle drøftingar mellom skule og heim. Samarbeidet mellom foreldre og lærarar blir dessutan svakare jo eldre elevane er (same stad, s. 52). Nordahl meiner derfor at dei nasjonale måla for samarbeid mellom heim og skule langt frå er oppfylte. Dette viser altså at foreldre generelt sett ikkje er særleg involvert i avgjerder som har med det faglege innhaldet i skulen å gjere. Det er vel grunn til å tru at dette også gjeld norskfaget, og det finst vel få døme på at foreldre blandar seg inn i kva tekstar som skal lesast i norskundervisninga.

Som nemnt over trekker Applebee dessutan fram "departmental policies" som ein faktor som har mykje å seie for korleis lærarane legg opp pensum og undervisning. Lærarane i denne undersøkinga er alle godt kjende med læreplanar og læreplanmåla som handlar om litteratur, men det ser i liten grad ut til at dei tek særleg omsyn til dette når dei vel ut litteratur. Det er mogleg at dette lèt seg gjere å sjå i samband med korleis lærarane plasserer seg i høve til dei to tradisjonane som eg kort presenterte i kapittel 1, den anglo-amerikanske curriculum-tradisjonen og den tyske Didaktik-tradisjonen. Langt på veg har den norske lærarrolla framleis større slektskap med den tyske tradisjonen enn den amerikanske.

Det er interessant å merke seg at argument som tek opp orda frå læreplanen, "sentrale samtidsverk" og "klassiske verk frå kulturarven", ikkje er mellom dei vanligaste argumenta for litteraturval, sjølv om nokre av lærarane til dømes seier at elevane bør ha lese tekstar av Ibsen og Hamsun. Som venta er det stor uvisse knytt til spørsmålet om kva eit sentralt samtidsverk er. Når samtalarane kom inn på kva lærarane rekna som sentrale samtidsverk eller –forfattarar, var det ganske store sprik. Janne nemner Erlend Loe, Levi Henriksen og Karl-Ove Knausgård. Vibeke nemner Lars Saabye Christensen som ein sentral samtidsforfattar, medan Gunnar trekkjer fram store krimforfattarar som Jo Nesbø og Stieg Larsson. Hilde argumenterer for at det i det heile tatt ikkje er særleg viktig for ho å formidle den heilt nye litteraturen. Den nye litteraturen treng ikkje forklaring på same måte som den eldre, og ho ser derfor ikkje nokon grunn til å bruke mykje tid på den nye litteraturen i undervisninga. Ho kjem òg innom kor tilfeldig utvalet av samtidstekstar kan bli ettersom lærarane ikkje kan støtte seg på ein kanon her:

Enn om det er sentralt det som eg synest? Vi fann jo ut at det må jo berre vere den subjektive oppfatninga vår, då. Og ikkje sant, dersom du då har hundretusen lærarar, så er det hundretusen sentrale samtidstekstar. Så vi må berre stole på oss sjølve. Men vi skal jobbe i team, og då er det jo...

H: Då får ein i alle fall brynt meiningane sine noko?

Hilde: Ja, det blir jo ei slags kvalitetssikring der.

Men det ser ut til at kanoniseringsprosessane går nokså kjapt. Fleire ganske nye tekstar er allereie representert i fleire antologiar, til dømes Jon Fosses "Caps" frå 1994 og Rune Belsviks "Eg står her og skal slå opp med ei jente" frå 1981. Men desse er vel no så pass gamle at dei ikkje kan komme inn under omgrepet samtidslitteratur. Spørsmålet blir då kor grensene for samtidslitteratur går, og kor grensene for "sentral" går. Det er vel mogleg å argumentere for at Jo Nesbø er ein meir sentral forfattar enn Rune Belsvik i ein viss forstand. Dette heng nøye saman med smaksvurderingar og oppfatningar av kva som er høgkultur og kva som er populærkultur. Dersom ein tek utgangspunkt i eit vidt tekstomgrep og eit breitt kulturomgrep, kan ein vel dessutan hevde at dei sentrale samtidstekstane ikkje er skjønnlitterære tekstar i bokformat, men snarare filmar eller songtekstar, dataspel og reality-seriar. Den siste teksttypen har i alle fall eit langt større nedslagsfelt enn til dømes trykt samtidslyrikk, og er på den måten meir sentral.

5.4. Opplever lærarane at dei står fritt til å velje tekstar?

Læreplanmåla i Kunnskapsløftet er opne, og læraren står i prinsippet veldig fritt. Likevel kan andre faktorar verke inn på kor reell denne fridomen faktisk er. Ein opplagt faktor er kor tilgjengelege tekstane er. Kva tekstar får ein rimeleg lett tilgang til? Skal elevane lese same roman individuelt, treng ein sjølvsgt klassesett: "Og dersom vi hadde klassesett, kunne dei som ville lese vidare på *Victoria* gjere det" (Lisbeth). Lena meiner det kan vere interessant å finne tekstar utanom læreboka, men at det er tidkrevjande: "Ja, tilgangen til dei her tinga er avgrensa. Når ein har 29 elevar så er det utruleg mykje kopiering og låning av bøker og logistikk for å få til det her."

Randi er oppteken av at den nye læreplanen gjev både større fridom og ansvar for henne som profesjonell:

På den eine sida kan det jo vere greitt å vite at : "Ja, vi skal gjennom det og det", kan liksom krysse av på ei liste, men så synest eg det er artig å vere norsklærer og ha det ansvaret. For du er nøydd til å halde deg oppdatert, å gjere deg opp meiningar, du er nøydd til å vere litt vaken rett og slett. Og det likar eg.

Valfridomen blir altså opplevd positivt skjerpande og gjev henne kjensla av å vere tiltrudd noko viktig, men det er samstundes utfordrande å vere så fristilt. Veronika meiner òg at den nye læreplanen gjev meir rom for den einskilde læraren, men reknar kompetansen sin som for grunn. Ho har heller ikkje fullt ut tiltru til at alle allmennlærarar har nok interesse for faget for å kunne gjere reflekterte val, og at dei i for stor grad let seg styre av læreboka:

Vi er jo allmennlærarar, og det er ikkje alle fag ein brenn for. Likevel skal ein undervise i mange fag. Sånn at ein lærar som kanskje er ny og som kanskje ikkje har noko spesielt nært forhold til faget vil kanskje plankekøyre det. At tekstane skal samanliknast, og så er det jo dei som står i tekstsamlinga. Og det er det. Det er litt skummelt. ... Altså eg trur meininga er at vi ikkje skal vere så styrt som før. Men det er vi likevel. Det er berre det at det er lærebøkene som styrer no. [...]

H: Så sjølv om læreplanen opnar for friare val, så er det ikkje sikkert at læraren tek det valet?

Veronika: Nei, eg trur at mange let seg styre av lærebøkene. Det krev litt å leggje opp ting som ligg utanom. Det tek tid, og tid har vi ikkje så mykje av. Så då er det veldig greitt og tidssparande å berre følgje læreboka. Så er ein sikker på at ein er igjennom det *dei* forfattarane meiner er viktig i faget.

Veronika seier at ho sjølv ofte vel tekstar som ikkje finst i læreboka.

Karl er ein eldre lærar, som fleire gonger i intervjuet seier at han er avleggs. Han er heller ikkje særleg nøgd med teamsamarbeidet slik det fungerer på skulen hans. Dette teamsamarbeidet verkar innskrenkande på vala hans, meiner han:

Karl: Vi køyrer planar no, så det er ikkje så ofte at eg får ta "mine" tekstar.

H: OK. Kva planar er det?

Karl: Nei, det er jo Kunnskapsløftet og læreverket som vi brukar. Vi må køyre det same over heile...

H: Så de følgjer no det forslaget til plan som læreverket har?

Karl: Ja.

H: Kva læreverk er det de brukar?

Karl: *Kontekst*.

H: Ja, føler du at dei planane gjer at du ikkje får gjort dei vala du vil?

Karl: Eg synst at det er vorte meir bunde no. Eg hadde langt større fridom tidligare.

Læreverket, ikkje minst dei planane som følgjer med, blir her brakt inn som ein faktor som verkar negativt inn på valfridomen, men det er vel først og fremst teamarbeidet som gjer at det verkar innskrenkande. Denne læraren fortel at han har eit breitt og personleg reservoar av tekstar som han har brukt i ein lang karriere. Mellom anna har han teke opp tekstar frå radio, han nemner mellom anna programmet *Lørdagsnovellen*³⁶. I det nye "regimet" opplever han at han ikkje lenger står fritt til å bruke dei tekstane han er van med. På Karls skule intervjuar eg til saman fire lærarar. Dei tre andre ytra seg aldri negativt om teamsamarbeidet, og såg ikkje samarbeidet som innskrenkande. Ein av dei andre lærarane, Janne, er merksam på at kanskje ikkje alle finn seg godt til rette i samarbeidet, og peiker òg på at dei ulike teama arbeider forskjellig: "Altså dei kan byte ut einskilde tekstar dersom dei føler seg meir komfortable med andre tekstar innanfor tidsepoken eller sjangeren. Men stort sett køyrer vi på det same."

Margrete deler langt på veg oppfatningane til Karl. Ho meiner at planane frå forlaga som dei har valt å følge, ikkje gjev rom for å lese lengre tekstar:

Men eg synest likevel at ein bør, i alle fall i ungdomsskuletida, ta ein roman. Det er eit minimum, det synest eg. Det blir litt amputert å berre bruke utdrag, det synest eg faktisk. Og dei fortener å få ein roman, minst ein. Det er klart at det... eg er litt misnøgd med desse årsplanane som kjem frå forlaga, for dei legg eigentleg ikkje opp til det. Det synst eg er synd. At vi må flytte på og endre planen for å få tid til å ta ein heil roman. Og det er mange lærarar som ikkje gjer det.

H: Som berre brukar noveller og utdrag?

Margrete: Noveller og utdrag, ja. Og elevane då ikkje blir kjende med ein heil roman. Og då kan ein rekne med at når dei går ut av ungdomsskolen er det mange av elevane våre som ikkje nokon gong har lest ein roman.

Margrete er generelt skeptisk til det nye planverket og det læreverket dei brukar (*Kontekst*) av di dei ikkje legg opp til at ein skal gå i djupna, og ho trur dette kan vere ein medviten politikk: "Eg trur at dei som sit bak planane tenkjer at vi ikkje treng å gå i djupna. Vi treng ikkje vite meir. Eg er redd det er noko som ligg der." Johan kjem inn på dette med lærebøkene definisjonsmakt. Han forsøker å detronisere forlaga til fordel for Kunnskapsløftet, men lukkast ikkje heilt med det: "Altså skulens tekstar... Vi følgjer *Kontekst*, men det er klart, det er ikkje bøkene som styrer, det er det jo ikkje i det

³⁶ *Lørdagsnovellen* gjekk på NRK mellom 1974 og 1986. Det var totalt 79 opplesingar på mellom 15 og 30 minutt. (informasjon fått per e-post frå NRKs informasjonsavdeling)

heile teke. Det er jo LK06 som styrer heile greia, sant. Men det er klart, det er veldig mange bra tekstar her.” Susanne erkjenner at lærebøkene styrer kva ho vel ut sjølv om planverket gjev ho større fridom:

Det gjer jo at ein på ein måte står litt friare, men det blir jo òg sånn at det er lærebøkene og læreverka som bestemmer kva ein les då, kva som er tilgjengeleg. Med mindre du er veldig... Ja, brukar mykje tid på å finne andre ting.

Men Susanne brukar også andre ressursar når ho skal finne fram til tekstar. Dersom ho leiter etter noko spesielt, tek ho til dømes i bruk Nasjonalbibliotekets digitale arkiv, og ho har alltid auga oppe for brukbare tekstar: ”Altså... Den muskelen kviler jo aldri i forhold til... Når ein ser noko, på nettet, eller om det er noko eg sjølv les ein eller annan stad.” Nettet er ein fin ressurs for å finne eldre frigjevne tekstar, meiner ho.

Ettersom ho har fagleg fordjuping i litteraturvitskap, ser Janne seg sjølv som godt rusta til å ta sjølvstendige val, men ho reknar samstundes med at ho i så måte skil seg ut frå dei fleste andre lærarar i grunnskulen generelt:

Eg føler jo at eg får lov til å boltre meg, men andre føler det nok som det motsette altså. Dei anar ikkje kva dei skal velje. Og kanskje les dei ikkje samtidslitteratur sjølv om dei er norsklærarar.

Janne er den einaste læraren som klart gjev uttrykk for at ho er uavhengig av tekstsamlingane. Som leiar for teamet fører ho likevel opp tekstar som finst i læreverket ”(...) for eg veit at nokre er veldig lærebokavhengige.” Strukturelle trekk verkar altså avgrensande på utvalet her. Men sjølv vel ho gjerne andre tekstar, seier ho, for ”det er ikkje alltid eg synst dei er dei beste eksempeltekstane, dei som står der.” Janne nemner konkret to romanar, *Svermere* av Hamsun og *Doppler* av Loe, og dei finst sjølvstendige ikkje i antologiar, men er både tekstar som er nemnt av andre lærarar. Hamsun er ein kanonisert forfattar, og Loe er ein av dei mest kjende samtidsforfattarane i Noreg. *Svermere* er vidare godt kjend i og med filmatiseringa frå 1993 (*Telegrafisten*), og filmen verkar framleis å vere mykje bruka i skulen. Av dei andre tekstane Janne nemner i intervjuet, er ein ei mykje antologisert novelle, ”Karens jul”. Akkurat det Janne seier i dette intervjuet gjev altså ikkje noko grunnlag for å seie at Janne gjer tekstval som skil seg sterkt frå det andre lærarar gjer. Eit par lærarar, Maren og Gunnar, seier at dei overlet mykje av tekstvala til andre, meir røynde lærarar som dei samarbeider med, og gjev uttrykk for at dei er godt nøgde med å la andre ta det ansvaret.

Kva tekstar som blir brukt i skulen, om vi skal dømme ut frå det desse lærarane seier, er altså først og fremst avhengig av læraranes fagdidaktiske vurderingar av kva som kan komme til å fungere i klasserommet, men òg læraranes smak, utdanningsbakgrunn og kjønnsperspektiv, lærarane sine tolkingar av læreplanen, tilgjenge (er teksten i læreboka, finst det klasesett av teksten på skulen, finst teksten på nett?) spelar inn. Dessutan er ikkje utvalsspørsmålet ein heilt ut individuell sak, men i alle fall på større skular er overeinskomstar mellom kollegaer viktig. Skulekulturen er ein faktor som spelar inn her (jf. kapittel 4).

Fleire av lærarane peiker sjølve på at utdanningsbakgrunnen er avgjerande for kva tekstar dei faktisk vel. Det er vel grunn til å tru at ein lærar med solid fagleg bakgrunn vil kunne gjere dristigare litteraturval enn ein lærar med minimumskompetanse. I dette materialet er likevel ikkje dette noko tydeleg drag. Lærarane med mest utdanning vel òg tradisjonelt og trygt, og dei vel ikkje tekstar langt utanfor godt merka løyper. Lærarane sine oppfatningar av kva som fungerer er gjerne forbunde med om tekstane er venta å skape engasjement og diskusjon, om tekstane gjev rom for gjenkjenning eller om tekstane er lette å bruke i samband med undervisning i litterær analyse. Fleire lærarar reflekterer over korleis gutar og jenter er ulike som lesarar, og nokre lèt dette influere på litteraturval.

Materielle faktorar speler dessutan inn. Det er sjølvsagt mest praktisk å sleppe å bruke kopiar, og ingen lærarar ser ut til å meine at litteratur kan lesast på skjerm. Vil dette endrast dersom nettbrett, lesebrett av ymse slag blir standard i skulen? Lærarane eg har snakka med verkar i stor grad å ta avgjerder i team. Ved to av skulane ser det ut som at eit særleg sjikt av engasjerte og fagleg oppdaterte lærarar legg klare føringar for kva litteratur som skal brukast i dei ulike klassane.

5.5. Kva tekstar trekker lærarane fram som særskilt gode?

Eg bad lærarane førebu seg til intervjuet ved å mellom anna finne fram to skjønnlitterære tekstar som hadde fungert godt i ein undervisningssituasjon. Instruksen krev at læraren faktisk har undervist med utgangspunkt i litterære tekstar. Ikkje alle lærarane i utvalet hadde omfattande undervisningsrøynsle, og hadde derfor ikkje eit stort utval tekstar å velje mellom. I instruksen blir omgrepet *skjønnlitterær* eksplisitt nemnt. Dermed blir essays, kåseri og liknande tekstar utelate, men alle skjønnlitterære sjangrar skulle vere mogleg å tenkje seg. Tekstomgrepet utelèt vidare ikkje nett-tekstar, og formuleringa skulle heller ikkje utelate multimodale tekstar.

Tabell 3: Tekstar nemnde av lærarane

Lærer	Tekst 1	Tekst 2	Andre tekstar nemnt i intervjuet
Johan	Erna Osland: "Ormens hjarte"	"Hunden" (forfattarnamn ikkje nemnt i intervjuet)	
Frank	Camilla Collett: <i>Amtmannens døtre</i>	Amalie Skram: "Karens jul"	Bjørnstjerne Bjørnson: "Faderen", Alexander Kielland: "Karen", Bjørnstjerne Bjørnson: "Et stygt barndomsminne", Knut Hamsun "Et spøkelse", Knut Hamsun: <i>Victoria</i> , Tor Jonsson: "Liket"
Margrete	Bjørnstjerne Bjørnson: <i>Synnøve Solbakken</i>	Knut Hamsun: <i>Victoria</i>	Alexander Kielland: "Karen", Bjørnstjerne Bjørnson: "Faderen", Amalie Skram: "Karens jul", Jon Fosse: "Caps"
Karl	Roald Dahl: "Dypfryst"	Richard Bach: <i>Jonathan Livingstone Seagull</i>	Björg Vik: "Tone 16", Bjørnson: "Faderen", Jack London: <i>Veddemålet</i> (= <i>Når villdyret våkner?</i>), George Orwell: <i>1984</i> , Väinö Linna: <i>Ukjent soldat</i> , Mikael Niemi: <i>Populærmusikk fra Vittula</i> , Alexander Kielland: "Karen"
Gerd	Ingvild Rishøy: "Jimmy sa"	Alexander Kielland: "Karen"	
Gunnar	Bjørnstjerne Bjørnson: "Faderen"		Amalie Skram: "Karens jul", Knut Hamsun: <i>Victoria</i> , Jo Nesbø: <i>Panserhjerte</i> , Khaled Hosseini:

			<i>Drageløperen</i>
Hilde	Sigrid Undset: <i>Fru Martha Oulie</i>	Knut Hamsun: "Et spøgelse"	Bjørnstjerne Bjørnson: "Faderen", "Et stygt barndomsminne" Alexander Kielland: "Karen", Amalie Skram: "Karens jul", Knut Hamsun: <i>Victoria</i> , Sigrid Undset: <i>Kristin Lavransdatter</i> , Agnar Mykle: <i>Sangen om den røde rubin</i> , Uten en tråd, Ari Behn: <i>Trist som faen</i>
Janne	Knut Hamsun: <i>Svermere</i> (+ Telegrafisten)	Erlend Loe: <i>Doppler</i>	Amalie Skram: "Karens jul", Lukas 2,1-20 (Juleevangeliet), Levi Henriksen: "Bare mjuke pakker under treet", Arne Berggren: <i>Fisken</i>
Tor	Bjørnson: "Faderen"	Amalie Skram: "Karens jul"	Henrik Ibsen: <i>Vildanden</i> , <i>Et dukkehjem</i> , Knut Hamsun: <i>Markens grøde</i> , <i>Pan</i>
Lisbeth	Gro Dahle og Svein Nyhus: <i>Sinna mann</i>	Harald Rosenløw Eeg: <i>Yatzy</i>	Skram: "Karens jul", Kielland: "Karen", Levi Henriksen: "Bare mjuke pakker under treet", Hamsun: <i>Victoria</i> , <i>Svermere</i> , Henrik Ibsen: <i>Et dukkehjem</i> , , Khaled Hosseini: <i>Drageløperen</i>
Vibeke	Lars Saabye Christensen: "Idealtid"	Stig Dagerman: "Att döda ett barn"	Roy Jacobsen: <i>Seierherrene</i> , Ibsen: <i>En folkefiende</i> , <i>Peer Gynt</i> , Knut Hamsun: <i>Markens grøde</i> , Kielland: "Karen", Amalie Skram: "Karens jul", Alistair McLean: <i>Kanonene på Navarone</i>
Veronika	Espen Haavardsholm: "Abraham hugger ned"	Roald Dahl: "Dypfryst"	Camilla Collett: <i>Amtmannens døtre</i> ,

	Isak"		Knut Hamsun: <i>Svermere, Markens grøde</i>
Maren	Erna Osland: "Kniven"	Rune Belsvik: "Eg står her og skal slå opp med ei jente"	Ibsen: <i>Et dukkehjem</i>
Susanne	Ibsen: <i>Et dukkehjem</i>	Roald Dahl: "Dypfryst"	Erlend Loe: <i>Doppler</i> , Hamsun: <i>Svermere</i> , Shakespeare: <i>Romeo og Julie</i> , Jostein Gaarder: <i>Sofies verden</i> , Einar Økland: "Black and Decker"
Randi	Ibsen: <i>Et dukkehjem</i>	Alf Prøysen: "Måndagsprat"	Rune Belsvik: "Eg står her og skal slå opp med ei jente", Klaus Hagerup: <i>Markus og Diana</i>
Lena	Ibsen: <i>Vildanden</i>	Tor Åge Bringsværd: "Matteus 18.20"	Kielland: "Karen", Johan Borgen: "En født forbryters dagbok", Stig Dagerman: "Att döda ett barn", Else Breen: "Vendepunktet", Lars Saabye Christensen: "Gutten som ville være en av gutta"
Nora	Gro Dahle: "Pass deg for ulven"	Kolbjørn Hauge: "Mafioso"	Ibsen: "Terje Vigen", Hosseini: <i>Drageløparen</i> , Rawdna Carita Eira: <i>Løp, Svartøre, løp</i> , Stig Dagerman: "Att döda ett barn", Erlend Loe: <i>Doppler</i>
Johanna	Erlend Loe: <i>Kurt blir grusom</i>	Rune Belsvik: "Eg står her og skal slå opp med ei jente"	Ibsen: <i>Vildanden</i> , Bringsværd: "Matteus 18.20", "Reveenka" (folkeeventyr)

5.5.1. Kommentarer til teksttilfanget

Dei fleste tekstane, med unntak av romanane som klassane har lest uavkorta, finst i antologiane som blir bruka ved dei skulane eg har vitja. Kiellands "Karen", Skrams "Karens jul", Bjørnsons "Faderen", Belsviks "Eg står her og skal slå opp med ei jente" og Fosses "Caps" er grundig antologiserte korttekstar³⁷, og det er såleis å vente at dei er godt representert mellom dei tekstane som lærarane

³⁷ "Karen" finst i *Kontekst* og *Fra saga til CD*; *Kontekst* er laga etter LK-06, *Fra saga til CD* kom i ei ny utgåve etter Kunnskapsløftet. Eit lite sveip i bokhylla viste at "Karen" òg var med i *Pegasus*, *Ordet er ditt* og *Norsk 7-9*, læreverk for ungdomsskulen som alle kom ut på 90-talet.

trekker fram. Av dei 35 tekstane som lærarane meiner har fungert godt i ein undervisningssituasjon, er det over 20 noveller. Bente Aamotsbakken (2003) finn i ein gjennomgang av antologiar for den vidaregåande skulen at "Faderen" og "Karens jul" er kanon-tekstar (representerte i fem av åtte undersøkte antologiar for andre og tredje år i vgs.), medan "Karen" er representert i fire av åtte antologiar. I antologiane som lærarane i denne undersøkinga brukar, finst "Caps", "Eg står her og skal slå opp med ei jente", "Karen", "Karens jul" og "Faderen" i *Kontekst* (Blichfeldt, Heggem og Larsen, 2006) som er det læreverket som er størst på landsbasis, og som dei fleste av skulane i denne undersøkinga brukar. I *Neon* (Aske, Larsen, Rossland, Hartberg, 2006) finst "Caps" og "Eg står her og skal slå opp med ei jente". *Fra saga til cd* (Jensen og Lien, 2006) har òg med "Karen", "Karens jul" og "Att döda ett barn" som òg er ein antologigjengangar. Alle desse seks tekstane, som til saman blir nemnt 26 gonger i intervjuet her, er noveller.

Ein må tru at novellesjangeren er mykje bruka i litteraturundervisninga fordi formatet gjer at ein både kan lese og snakke om teksten i ein dobbelttime. Fleire av lærarane uttrykte skepsis til bruk av utdrag frå romanar fordi dei ikkje gjev ei heilskapleg estetisk oppleving (sjå Penne, 2012 for ein diskusjon av utvalslesing i skulen), men brukar dei likevel i undervisninga. Ved å bruke noveller får ein tid til å lese mange heile tekstar. Av romanar blir Hamsuns *Svermere*, *Pan*, *Victoria* (utdrag frå romanen finst i *Kontekst* og i *Fra saga til CD*) og *Markens grøde*, Undsets *Fru Marta Oulie* og *Kristin Lavransdatter* (utdrag frå *Kransen* finst i *Kontekst* og i *Fra saga til CD*), Bjørnsons *Synnøve Solbakken*, og kanskje litt overraskande Colletts *Amtmandens døtre* nemnt, men denne siste vart altså lesen berre i utdrag (sjå diskusjon i kapittel 4). Utdrag av romanen finst i *Kontekst*. I tillegg er ungdomsromanane *Yatzy* (det finst utdrag av romanen både i *Kontekst* og i *Neon*), *Fisken*, *Markus og Diana* (utdrag finst i *Kontekst*) og *Kurt blir grusom* nemnt. Fleire av lærarane seier at dei vanlegvis ikkje rekkjer over romanar anna enn i utdrag av di eit undervisningsopplegg knytt til ein roman tar for lang tid å gjennomføre. Gerd forklarar det at ho vel bort romanar på følgjande måte:

Men eg har jo som sagt jobba i skulen i mange år, og eg må jo seie at dette med å lese romanar, å lese bøker, det er vorte mykje vanskelegare i den tida eg har vore i skulen. Og det har jo sikkert si forklaring i at elevane no har så mykje anna som opptek dei. Det blir for kjedeleg, det blir for langtekkeleg å lese bøker, og det skal skje mykje på ei tid, og gjerne komme til dei av seg sjølv utan at dei sjølve skal leggje så mykje arbeid i det.... Så boka klarar seg ikkje i konkurransen om merksemda til elevane. Og det er vanskeleg å motivere dei.

Den kulturelle og mediepølogiske konteksten for lesing i skulen er endra, og lesing av lengre tekstar er vorte eit til dels stort didaktisk problem: "(...) boka klarar seg ikkje i konkurransen om merksemda til elevane." Skjønnlitteraturen er ikkje ein opplagd merksemdsvinnar i ei gjennomkomersialisert medieverd. Dermed er det noko overraskande at så mange og omfattande romanar blir nemnde, og at ikkje lærarane i enno større utstrekning har kapitulert. Det går rett nok ikkje alltid heilt klart fram om romanane er lesne uavkorta, eller om elevane berre har lese utdrag. Utdrag frå fleire av romanane som lærarane nemner finst nemleg i antologiane som lærarane brukar. I nokre tilfelle (*Amtmandens døtre*), er det klart at det er utdraget som har vore nytta, ikkje heile romanen. Nokre poengterer at dei har lese heile romanar. Til dømes Margrete (*Synnøve Solbakken* og *Victoria*), Janne (*Svermere* og *Doppler*) og Vibeke (*Markens grøde*).

Novellene og romanane sett under eitt gjev litteraturhistorisk sett ein smakebit av realismen (Kielland), naturalismen (Skram) og nyrealismen (Undset, Hamsuns *Svermere*). Mange av tekstane høyrer såleis heime innanfor den norske litteraturhistorias såkalla gullalder. Her høyrer også *Et dukkehjem* og *Vildanden* heime. I tillegg kjem nokre einskilde nyare romaner som *Kurt blir grusom*, *Doppler*, *Yatzy*, *Markus og Diana* og noveller som "Jimmy sa", "Ormens hjarte", "Caps", "Eg står her og skal slå opp med ei jente" og nokre litt eldre som Dagermans "Att döda ett barn" og Dahls "Dypfryst". Dersom ein definerer samtidslitteratur som litteratur som er skriven innanfor elevens levetid, er svært få av tekstane som lærarane nemner å rekne som samtidslitteratur. Her er det òg større sprik, det er færre tekstar som blir nemnt fleire gonger. Men kanoniseringsprosessen ser likevel ut til å vere nokså rask: *Doppler*, "Caps" og "Eg står her og skal slå opp med ei jente" er ikkje særleg gamle, men ser likevel ut til å ha erobra seg ein viss plass i skulens kanon. I alle høve har lista over stor overvekt på tekstar som etter kvart må kunne seiast å høyre med i storleiken *kulturarv*.

Folkedikting er nesten ikkje med blant tekstane lærarane nemnde, men fleire lærarar snakkar om eventyr i meir generelle vendingar, og tenkjer vel på folkediktinga som noko ein arbeider meir tematisk med, ikkje som einskildtekstar som står fram som særleg gode. Johanna nemner *Reveenka*, elles er ingen eventyrtitlar konkret nemnt. Johannas refleksjon kring eventyrsjangeren er verdt å nemne kort her. Ho finn det vanskelegare å arbeide med eventyr no enn då ho begynte som lærar for 15 år sidan "(f)or dei høyrer ikkje eventyr lenger, dei ser eventyrfilmar. Så den der forteljartradisjonen opplever eg blir viska ut (...). Det er Hollywood, det er Disney som har teke over." Kanon og litterær tradisjon får ein ny funksjon i ein ny kontekst. Dette diskuterer eg i større breidde i kapittel 6 om litterær kompetanse som døme på litterær transfer.

Nokre skodespel av Ibsen er nemnt. Både *Vildanden* og *Et dukkehjem* er nemnt av fire lærarar. I tillegg er *Peer Gynt* og *En folkefiende* med på lista. Bortsett frå *Romeo og Julie* er ingen andre drama nemnt. To lærarar meiner at *Et dukkehjem* har fungert særleg godt i undervisninga. Lyrikken er på si side klart underrepresentert. Ingen av tekstane som lærarane meiner har fungert godt i ein undervisningssituasjon er dikt. Ein lærar nemner "Terje Vigen", og ein lærar nemner diktsamlinga "Løp, Svartøre, løp" av Rawdna Carita Eira, men ikkje som døme på tekstar som har fungert godt i ein undervisningssituasjon. Kva dette skuldast, er ikkje lett å seie. Kanskje har lærarane av ein eller annan grunn ikkje assosiert til lyrikk når eg har spurt om kva "tekstar" som har fungert godt i ein undervisningssituasjon. Eller tyder dette på at lærarar finn det vanskelegare å lese lyrikk enn narrativ prosa med elevane? Kanskje er lyrikk vanskelegare å få til å *fengje* i ungdomsskulen enn narrativ prosa? Nokre tekstar blir nemnt av berre ein lærar, til dømes forteljinga om "Jonathan Livingstone Seagull", "Ormens hjarte" og "Jimmy sa". Dei aller fleste tekstane er skrivne av norske forfattarar. Unntaka er Dahls novelle "Dypfryst", Dagermans "Att döda ett barn", *Romeo og Julie*, "Jonathan Livingstone Seagull", Jack Londons *Veddemålet* (som vel er *Når villdyret våkner*), *Populærmusikk fra Vittula, 1984* og McLeans *Kanonene på Navarone*. Den siste vart nemnt i samband med det ein einskild elev las, boka var ikkje utgangspunkt for klassesamtaler eller anna undervisning. Fleire av dei utanlandske tekstane er nemnt av ein og same lærar, nemleg Karl.

Om ein samanliknar denne tabellen med funna til Kulbrandstad et al. (2005), er det svært mange likskapstrekk. Dei ti lærarane i undersøkinga deira vart spurt om å trekke fram ein tekst som dei meinte hadde fungert godt i ein undervisningssituasjon. "Karen", *Et dukkehjem*, "Av en født forbryters dagbok", *Per Gynt* og "Tone 16" er med som hovuddøme. Nokre lærarar i undersøkinga trekker dessutan fram andre tekstar, og her finn vi òg "Karens jul", "Liket", og "Eg står her og skal slå opp med ei jente". I tillegg til at fleire av dei same tekstane blir nemnt av lærarane i både undersøkingane, finst det fleire likskapstrekk. Kulbrandstad et al. fann òg at novellesjangeren peikte seg ut som den mest bruka, og at få dikt var representert.

Tekstane i tabellen over er i stor grad litteratur skriven for vaksne; det er relativt få ungdomsbøker eller tekstar skrivne spesielt for ungdom. Klare unntak er Harald Rosenløw Eegs *Yatzy*, Arne Berggrens *Fisken*, Klaus Hagerups *Markus og Diana*, Jostein Gaarders *Sofies verden* og novellene "Caps", "Tone 16" og "Eg står her og skal slå opp med ei jente". Ein av tekstane er ei barnebok, nemleg *Sinna mann* av Gro Dahle og Svein Nyhus. Denne boka vart nytta i ein spesiell didaktisk samanheng (sjå kapittel 4). Kulbrandstad et al. fann òg at ungdomslitteraturen var underrepresentert. Dei såg dette i samanheng med forfatarlistene i L97 der ungdomsbokforfatarane var meir eller mindre fråverande. Kunnskapsløftet manglar forfatarlister, men dette ser ikkje ut til å ha hatt mykje å seie for kva tekstar som lærarane vel.

Fleire av lærarane i materialet mitt nemner fantasy-sjangeren (*Harry Potter*, Tolkiens bøker, *Phenomena*-serien), vampyrbøker (til dømes *Twilight*-serien). Ingen nemner dette som døme på tekstar som dei aktivt har nytta i undervisninga, men berre som døme på kva ungdommane les i fritida eller i timar som er sett av til lystlesing. Det ser i det heile ut til at ungdomskulturen eller populærkulturen ikkje blir tematisert eller problematisert i særleg stor grad av lærarane i litteraturundervisninga. Eit unntak er Susanne som seier at ho lurar på korleis ho kan bruke *Gossip girl* i undervisninga som illustrasjon til temaet forteljarteknikk. Nokre seier òg at dei brukar, eller i alle fall lèt elevane bruke, songtekstar i norsktimane. Johanna fortel om eit tilfelle der ho brukar elevanes kompetanse på triviallitteratur i eit opplegg om Ibsens *Vildanden* (jf. kapittel 6). Randi grunngjev standpunktet med ikkje å ta inn for mykje av ungdomskulturen i skulen med at ho ikkje vil invadere elevanes kultur. Ho fortel at ein kollega av henne har drege inn til dømes tekstar av rapgruppa *Side brok*. Ho syntest kollegaens opplegg var fint, men trur ikkje sjølv ho kunne klara noko tilsvarande: "Altså, det er noko med det at eg er ikkje 16-17 år, og eg kan ikkje late som eg er... Eg er ei vaksen dame. Det blir kanskje litt dumt dersom eg skal..."

Det er ikkje mogleg å generalisere ut frå desse døma, men lærarane i dette utvalet ser i høg grad ut til å ekskludere ungdomskulturen frå norskfaget. Ekskluderinga gjeld både populærkulturelle tekstar og meir lødige kulturuttrykk om vi held oss til ein slik distinksjon. Dette er overraskande i og med at lærarane elles i høg grad har eit elevperspektiv på utvalsspørsmålet. På den eine sida skal altså tekstane fengje, på den andre sida skal tekstane ganske trygt kunne plasserast innanfor ei høgkulturell ramme. I kapittel 6 drøftar eg spørsmålet om ungdommars kulturkontekst i større breidd, og diskuterer det opp mot omgrepet litterær kompetanse.

Tekstane i tabellen over er i all hovudsak å finne i lærebøkene sine antologiar. Kulbrandstad et al. fann derimot at lærebøkene i liten grad var styrande for vala til lærarane, men at vala i høg grad var avspeglingar av ein lærarutdanningskanon. Som nemnt over, viste fleire av lærarane eksplisitt til tekstar som dei hadde vore borti i utdanninga si. Eit par stikkprøver viser at fleire av dei tekstane lærarane nemner både i denne undersøkinga og i Kulbrandstad et al. (2005) kan finnast att i pensumlistene for norskfaget i lærarutdanningane (GLU 5-10) studieåret 2011/2012. Pensumlista for norsk 2 ved Høgskulen i Sør-Trøndelag har med både "Karen", "Karens jul" og "Eg står her og skal slå opp med ei jente." Norsk 2B ved Universitetet i Nordland fører blant anna opp novellene "Karens jul", "Et spøkelse", "Faderen" og "Fra en født forbryters dagbok". Her har vi kanskje å gjere med eit "høna eller egget"-spørsmål. Har høgskulane med desse tekstane av di dei er mykje bruka i skulen, eller er dei mykje bruka i skulen av di dei er kjende for alle som har teke ei lærarutdanning? Ein kan ikkje ut frå desse to observasjonane trekkje bastante slutningar, men med stønad hos Kulbrandstad et al. (2005) og Aamotsbakken (2003), er det vel mogleg å peike på eit mønster: Forlaga, lærarutdanningane og lærarane i skulen har i høg grad ei samanfallande forståing av kva tekstar frå den norske litterære kanon som skal formidlast i ungdomsskulen. For det er jo ikkje slik at tekstar frå heile kanon er med. Avgrensinga er didaktisk: skulens kanon består av tilgjengelege ("teachable") tekstar som gjerne har noko ved seg som gjer dei takknemlege å arbeide med i klasserommet. Det kan vere formelle trekk eller det at teksten tematiserer noko som engasjerer.

Nokre tekstar har rukke å bli antologisert fleire gonger, sjølv om dei ikkje høyrer heime blant klassikarane, til dømes Belsviks "Eg står her og skal stå opp med ei jente". Akkurat denne teksten blir gjerne bruka på ein heilt bestemt måte i skulen, nemleg som utgangspunkt for skriving. I novella ligg synsvinkelen hos guten som har bestemt seg for å gjere det slut, oppgåva elevane får er å skrive det heile frå jentas synsvinkel. Denne framgangsmåten blir nemnt av Johanna som meiner å ha han frå ei eksamensoppgåve. Teksten var rett nok med i teksteftet til eksamen i 2001, men oppgåva var å skrive ein personkarakteristikk av eg-personen. I alle høve kan denne (kanoniserte) arbeidsmåten knytt til akkurat denne novella vere grunnen til at ho ser ut til å vere så populær i skulen. I så fall kan vi seie at opplegget rundt teksten er vel så viktig som, eller kanskje viktigare enn, litterære kvalitetar i sjølve teksten i grunngjevingane for val. Lærarar låner gjerne undervisningsopplegg frå kvarandre, og i litteraturundervisninga er slike opplegg gjerne knytt til bestemte tekstar akkurat slik tilfellet er med "Eg står her og skal slå opp med ei jente". Denne mekanismen vil då kunne vere med på å gjere at enkelte tekstar dukkar hyppigare opp i norsktimar enn andre tekstar. Tekstane blir då å rekne som sekundære i forhold til undervisningsopplegga; det viktigaste er ikkje teksten i seg sjølv, men det (ferdig utprøvde) didaktiske opplegget.

Alt i alt må ein vel seie at biletet som blir teikna her svarar godt til hypotesen om at det finst ein ganske smal norsk skulekanon som har tyngdepunktet på norsk litteratur som er utgjeve rundt førre hundreårsskiftet. Dette er tydeleg i den vidaregåande skulen (jf. Aamotsbakken, 2003), men òg i ungdomsskolen verkar kanon å vere stabil. For nyare tekstar er biletet meir samansett, og tekstane som blir nemnde av lærarane i denne undersøkinga viser større sprik. Tre av dei "fire store" er nokså godt representert, men ingen trekkjer fram Jonas Lies forfattarskap som verdt å formidle. Eit par

lærarar seier tvert om at Lie heilt medvite er utelaten frå litteraturlistene ved skulen deira. Hilde seier til dømes følgjande: "Og så er det jo dei fire store, som ikkje lenger er dei fire store, men dei tre kanskje. Vi tøk jo ofte bort han Lie, då." Janne uttrykker seg nesten likelydande. Hamsun er den forfattaren som er representert med flest romanar, og i tillegg kortteksten "Et spøgelse", og han er nemnt av fleire som ein av dei forfattarskapa ein ikkje kjem utanom. Kanskje har Hamsun en så stor plass mellom lærarane i denne undersøkinga fordi alle intervjuar er gjort ved skular i Nordland? I så tilfelle burde Lies tekstar med tilknytning til Nordland òg vere aktuelle. Men her er det tenkjeleg at Lies språk og skrivemåte byr på fleire utfordringar enn Hamsuns, og at Lies tekstar dermed fell utanfor. Dessutan gjev den brokete biografien til Hamsun meir å diskutere i ein undervisningssamanheng. Han er som person meir interessant enn Lie, og forfattarens tilknytning til nazismen er truleg eit *fengjande* (jf. lærarane sine utvalsstrategiar) element. Tekstane i Lies eventyrsamling *Troll* eller romanen *Den Fremtsynte* kunne vere svært relevante dersom ein ville utforske regionale innslag i litteraturen frå ein nordnorsk vinkel, men dette er det altså ingen av desse lærarane som nemner. Det er vel ikkje usannsynleg at Kielland har ein større plass i skulane omkring Stavanger, og at Duun er breiare representert i Trøndelagsfylka. Kiellands "Karen" er ein gjengangar på mange måtar, både i antologiar og i læraranes vurderingar av gode tekstar, men ingen av dei andre novellene eller romanane hans er nemnt. Igjen trur eg lese- og arbeidsmåtane som er knytte til teksten er eit viktig aspekt. Tekstens melodramatiske forteljing fengjer, men han byr òg på nokre strukturelle trekk som fint illustrerer fleire analytiske poeng: kontrastar og "show don't tell" til dømes.

Denne lista gjev altså i seg sjølv svært liten grunn til å snakke om at det har skjedd ei *kulturalisering* eller avkanonisering av norskfaget i klasserommet. Lista vitnar tvert imot om eit stort fokus på kanonisk litteratur og tradisjonelle skjønnlitterære sjangrar, og viser heller få døme på eksperimentelle tekstval. Eit tekstval som skil seg ut, er *Sinna mann*, ei barnebok som blir bruka i undervisninga som ein multimodal tekst. Læraren Karl har vidare ein del tekstval som ikkje finst att hos nokre av dei andre. Han har noko meir internasjonal orientering enn dei andre lærarane, og han nemner ikkje så mange av gjengangarane. Som eg har vore inne på, kan spørsmåla mine ha ført lærarane i ei særleg lei når dei skulle finne ut kva tekstar dei ville trekkje fram som gode tekstar for undervisning, men intervjuar gav fleire stader rom for å snakke om fleire tekstar, og mange nemner fleire enn to.

Grunngjevingane av tekstval er ikkje først og fremst knytt til det faktum at tekstane er kanontekstar. Det fremste utvalskriteriet er derimot verknad i klasserommet. Kva kan tekstane gjere, kva kan dei brukast til i ein undervisningstime? Her ligg det altså ein potensiell motsetnad: På den eine sida vel lærarane trygt kanoniserte tekstar, på den andre sida er det ikkje det at dei er kanoniske som er den viktigaste faktoren når læraren skal velje tekstar. Kan ein då forstå det slik at det i og for seg snevre utvalet av tekstar som lærarane dreg fram her tilhøyre skulens kanon fordi nettopp desse tekstane betre enn alle andre tenkjelege tekstar gjer "jobben" i klasserommet? Læreplanens "klassiske verk fra norsk litteraturarv" blir dermed avgrensa til nokre ganske få eldre tekstar som på ein eller annan måte fungerer i klasserommet, som til dømes har nokre bestemte strukturelle trekk som illustrerer eit poeng, "show don't tell", spenningsoppbygging eller liknande. Ei utviding av kanon blir dermed

ein omfattande og treg prosess, der nye tekstar må takast i bruk i lærarutdanning og prøvast ut av mange lærarar og skular over tid. Forlaga og lærarutdanningane får til saman ei mektig rolle i denne prosessen (jf. Aamotsbakken, 2003). Det er mindre sjanse for at tekstar som verken finst i antologiar eller er med i universitetar og høgskulane, tenka kjem med i skulens kanon.

Når det gjeld samtidslitteraturen er lærarane mindre sikre både når det gjeld litterær kvalitet, men òg når det gjeld det didaktiske. Dei fleste lærarane seier at populærkulturelle tekstar og ungdomskulturelle uttrykk bør ha ein plass i norskundervisninga, men få reflekterer over på kva måte desse emna bør handsamast. Lærarane reflekterer i det heile relativt lite over litterær eller estetisk kvalitet. Det som i all hovudsak avgjer kva tekstar lærarane vel ut er knytt til oppleving, gjenkjenning, om tekstane kan brukast for å illustrere eit analytisk poeng, og ikkje minst om tekstane er mogleg å snakke om i klassen. Utvalsstrategiane er altså først og fremst pragmatiske, og ikkje særleg ideologiske. Lærarane er forsiktige med å trekkje inn tekstar som dei ikkje kjenner godt frå før, og ingen av dei intervjua lærarane gjev uttrykk for at dei eksperimenterer mykje med utvalet av tekstar i klasserommet. Dei vel det trygge, kjende og velutprøvde. Ganske få av lærarane i denne undersøkinga har gjort mykje ut av den samanliknande og tematiske undervisninga som læreplanmåla legg opp til, og nokre held fast ved ei kronologisk, litteraturhistorisk organisering av litteraturundervisninga. Her finst det, som vist i kapittel 4, skilnader mellom ulike skulekulturar, og det kan sjå ut som at større faglege endringar ved ein skule, både når det gjeld tekstutval og fagleg innhald og undervisningsmåtar, er sterkt knytt opp til skulekultur.

Leif Johan Larsen skriv i ein artikkel frå 2005 ein viss skepsis til om litteraturen frå før 1850 vil klare konkurransen med samtidstekstar av ulike slag:

Trolig føler lærebokforfatterne seg forpliktet på en kanon, og de vil sikkert ta med både "Faderen"; "Karen" og "Karens jul" – og "Til min Gyldenlak" og andre Wergeland-dikt. Spørsmålet er i hvilken utstrekning lærerne vil prioritere disse, når man på nettet finner nyere tekster – for eksempel av Side Brok, som det for øvrig kan være vel verdt å arbeide med i skolen, men ikke istedenfor Wergeland (Larsen, 2005, s. 99).

Dei tre første tekstene Larsen nemner er solid representert i tabellen over, men tekstar som er eldre enn 150 år er det veldig få av. Truleg får tekstar frå barokken, opplysningstida og romantikken generelt sett større plass i den vidaregåande skulen enn i ungdomsskulen, og det er vel rett og rimeleg. Denne undersøkinga gjev ikkje svar på kva plass tekstar frå før 1850 i praksis har i ungdomsskulens norskfag. Nokre av antologiane, til dømes *Kontekst* Tekster 1, har med eit breitt utval eldre tekstar. På nettsida til *Kontekst* ligg det peikarar til ein norrøn versjon av "Håvamål" og til så pass marginale tekstar som *Hamarkrøniken* og Absalon Pedersøn Beyers dagbøker. Læreverka opnar på den måten opp for mange moglegheiter til å bore djupt i dei riktig gamle tekstane. Denne undersøkinga gjev ikkje grunnlag for å seie noko om korleis lærarar i ungdomsskulen brukar dei eldre tekstane og dei moglegheitene som ligg i lærebøkene og dei tilhøyrande nettsidene og lenkesamlingane. Truleg er det store variasjonar mellom lærarane, men eg meiner det er rimeleg å tru at det biletet som blir avteikna her passar for norsk ungdomsskule meir generelt òg.

5.6. Oppsummering

Spørsmåla eg stilte i innleiinga til kapittelet var: *Kva strategiar brukar lærarar for å velje ut tekstar, og kva følgjer får desse strategiane for ungdomsskulens kanon? I kva grad brukar læraren den fridomen som læreplanteleksten gjev i høve til utval?* Det korte svaret er at lærarane nemner mange ulike grunngjevingar for vala, men at den viktigaste ser ut til å vere å *velje det som sannsynlegvis kjem til å fungere i klasserommet*. Forventingar om kva som kjem til å fengje, å gripe og å skape diskusjon, er i stor grad styrande for tekstutvalet. Djupare refleksjonar kring spørsmåla om kanon, kulturarv og samtidstekstar er langt på veg fråverande i intervjumaterialet., og grunngjevingane er først og fremst pragmatiske.

Lærarane vel ikkje mange utradisjonelle tekstar. Her finst andre mekanismar som verkar samstundes, som til dømes å velje det ein kjenner frå før, å velje det som finst i antologiane, og å velje tekstar som er knytt opp mot eit godt undervisningsopplegg. Lista over tekstane som lærarane nemnde i intervjuet byr såleis ikkje på særleg mange overraskingar. Ho er dominert av tekstar som er veletablerte skulekanontekstar, og mange klassiske noveller er nemnde. Kanoniserings- og sensurmekanismene som på ulike måtar verkar i skulen er med andre ord så sterke at den relativt opne læreplanteleksten ikkje har ført til noko større endring av teksttilfanget i klasserommet. Sjølv dei lærarane som snakkar om at den nye læreplanen gjev stor fridom, vel likevel ofte tradisjonelle tekstar. Det er ikkje noko problem i seg sjølv. Dersom ei av oppgåvene til litteraturundervisninga i skulen skal vere å byggje opp førestellingar om fellesskap, om ei felles historie og ein felles kulturarv, bør det også vere nettopp slik. Kort sagt: nokre historiske tekstar bør borgarar av Noreg kjenne til.

Det er derfor i og for seg ikkje nokon grunn til å hevde at ein ikkje bør ha ein stabil skulekanon. Men kanonspørsmålet er verdt å diskutere vidare. Ein kanoniseringsprosess er alltid samstundes sensur (jf. Assmann og Assmann, 1987). Når nokre tekstar og forfattarar får ein så dominerande posisjon innanfor utdanningssystemet, vil det samstundes seie at nokre andre moglege tekstar blir ekskludert. Kva av kulturarven er det som blir synleg, og kva blir usynleggjort? Det er mogleg å seie at det smale utvalet av eldre tekstar gjev eit bilete av fortidas kunst og samfunn som ikkje er sant, eller i alle fall svært mangelfullt. No skal ein ikkje vente for mykje av kva akkurat litteraturundervisninga i ungdomsskulen kan gjere og bidra med av litteraturhistorisk forståing og oversikt, men sjølv problemstillinga kan vere verdt å nemne. Kulturarvomgrepet blir brukt politisk i konstruksjonar av det norske, norsk identitet. Kva som blir definert som kulturarv, og formidla i skulen, og kva som fell utanfor, er eit tema som krev merksemd. Dersom vi skal spegle oss i ei fortid, er det ikkje uvesentleg korleis den fortida ser ut.

6. Litterær kompetanse

‘I can read.’

‘No, you can’t. You can look at the page and move your lips and make up stories in your head, but that is not reading. For real reading you have to submit to what is written on the page. You have to give up your own fantasies. You have to stop being silly. You have to stop being a baby.’ (Coetzee, 2013, s. 165)

I kapittel 3 argumenterte eg for at ferdigheits- og nyttediskursen kan oppfattast som ei utfordring for litteraturundervisninga. Literacy i ulike variantar, testing av leseferdigheiter og -forståing (til dømes PISA) og utvikling av generelle lesestrategiar tek stor plass i den norskdidaktiske diskursen, og Kunnskapsløftet vart presentert som ein literacy-reform med grunnleggjande ferdigheiter som eit sentralt omgrep (Berge, 2005). Om ein les Kunnskapsløftet er det lett å finne døme på at norskfaget, også litteraturundervisninga i norskfaget, er tiltenkt ei noko anna rolle enn tidlegare. Sett i høve til L97 konstruerer til dømes Kunnskapsløftet eit langt mindre innhaldsfokusert norskfag i den forstand at dei sidene ved faget som særleg handlar om å utvikle ”cultural literacy” og å formidle den norske kulturarven i form av ein meir eller mindre fast litterær kanon, er nedtona i den siste læreplanen – igjen samanlikna med L97. Denne dreininga frå innhaldsformidling mot ferdigheitsutvikling er ein del av større internasjonale pedagogiske og utdanningspolitiske trendar, og argumentasjonen som ligg bak kan svært forenkla oppsummerast slik: For det første er literacy eller skriftkyndigheit³⁸ heilt vesentleg i postindustrielle, gjennomgripande tekstbaserte samfunn: ”I samfunn av den postindustrielle typen finnes det nesten ikke yrker der ikke språket og andre semiotiske ressurser brukes på avanserte måter. Et moderne arbeidsliv er et skriftliggjort arbeidsliv” (Berge, 2005, s. 165). For det andre er det i ei verd i rask endring viktigare å utvikle gode generelle ferdigheiter framfor å formidle eit bestemt kulturelt eller fagleg innhald. Ulf Olsson og Kenneth Petersson meiner at dei nye utdanningspolitiske trendane i Europa knytter an til John Deweys filosofi. Dei finn òg nokre paradoks i desse nye forteljingane om framtida, samfunnet og borgaren:

Today, Dewey is newly arrived in this new constructivistic narrative about Society, the Future, and the Citizen. In a constantly changing society it will not be possible to foresee and plan for the future. The individual subject, according to this narrative, are not as stable and predictable as before, but capable of problem solving, of taking responsibility, and being flexible, and so being capable of responding to changing conditions and situations.... Paradoxically, the citizen is governed with the object of becoming a learning individual, at the same time as educational thought and pedagogy is applied over the entire body of society. School becomes society and society becomes school (Olsson og Petersson, 2008, s. 57).

På den eine sida sterk individualisering og dyrking av det fleksible autonome subjektet, på den andre sida blir heile samfunnet skapt om til ein (standardisert) skule med felles mål og ideologi.

Fleire meiner at eit tiltakande nytteperspektiv på utdanninga er med på å skape ei krise for dei humanistiske og estetiske faga på internasjonal basis (til dømes Nussbaum, 2011). Nytteverdien til

³⁸ Omgrepet *skriftkyndigheit* er bruka på nynorsk av mellom andre Torlaug L. Hoel i boka *Skriving ved universitet og høgskolar –for lærarar og studentar* (Hoel, 2008).

estetiske fag som litteratur, kunstfag og musikk blir trekt i tvil både i politikken og i arbeidslivet, noko som igjen fører til nedprioritering og statustap. Fokuset på ferdigheitsutvikling kan ein frå ein kritisk posisjon sjå på som ei slags fordekt (økonomisk) nyttetenking. Men det er kanskje mogleg å gjere diskusjonen om litteraturundervisninga klarare dersom ein brukar omgrepa på ein annan måte. Det er opplagt mogleg å sjå at det er ei krise innanfor humanistiske fag, og det er klart at kravet om direkte (økonomisk) nytteverdi av skulefaga er ei utfordring til dei estetiske faga, òg for norskfagets litteraturundervisning. Samstundes er det mogleg å tenkje seg til dømes det å lese litteratur som ei ferdigheit, eller snarare ein kompetanse, men med utgangspunkt i dei humanistiske faga, og utan å leggje eit nytteperspektiv til grunn. Omgrepet *litterær kompetanse* kjem derfor til å spele ei viktig rolle i diskusjonen i dette kapitlet. Dersom ein oppfattar det å lese skjønnlitteratur som ein særleg kompetanse, kan ein seie at ferdigheitsutvikling er eit viktig mål ved litteraturundervisninga, og ikkje ei utfordring. Men dette føreset at ein definerer litterær kompetanse som noko meir enn grunnleggjande leseferdigheiter. Det vil seie: for at litteraturundervisninga skal fungere som nettopp litteraturundervisning, ei opplæring i litterære leseår, treng vi eit omgrep for *litterær lesekompetanse*.

6.1. Kan ein lære å lese litteratur?

I intervjuet med læraren Vibeke spurte eg om ho meinte at elevane på ein eller annan måte måtte lære å lese litteratur. Ho vart veldig oppteken av det spørsmålet, og sa at ho ikkje hadde tenkt over dette før eg spurte:

Å lære å lese skjønnlitteratur, eg trur ikkje... Veit ikkje om ein lærer det, eller om det kjem ut av interesse. Noko som ein plutselig enten synest er fint eller spennande eller som på ein måte er knytt til interessefeltet på ein eller annan måte til dømes.

Etter intervjuet, fortsette vi å diskutere dette, og ho meinte at samtalen hadde opna opp for ein for henne ny måte å tenkje omkring litteraturundervisning på. Ein annan lærar, Johanna, ytra eit heilt anna standpunkt. Når ein les litteratur på skulen, handlar det om å føre elevane inn i nokre lesekonvensjonar:

Men når at ein no er i ein skulesituasjon og ein læringssituasjon, så er det noko med å gje dei ro til å dette ned i ein anna modus rett og slett. Gje dei beskjed om at dei skal gje boka ein sjanse, dei skal... Og gje dei nokre knaggar: Kva er det ein skal sjå etter?

På grunnlag av mellom anna desse to ytringane, kom eg fram til følgjande forskingsspørsmål:

5) Kva oppfatningar av litterær kompetanse finst implisitt i læraranes forteljingar om litteraturundervisning?

Det viste seg at det fanst mange ulike syn i materialet på kva litteraturundervisning vil seie, og ulike haldningar til korleis ein underviser i litteratur. Medan Vibeke har ei uklår førestilling om kva det vil seie å lære å lese litteratur, har andre lærarar ei mykje meir konkret tilnærming til leseopplæringa, ofte inspirert av omgrep som *lesestrategiar*. I intervjumaterialet er det mogleg å spore fleire problemstillingar som er meir eller mindre eksplisitt uttrykt av lærarane sjølv, til dømes: er det å kunne lese litteratur noko anna enn å kunne lese andre tekstar? På kva måte kan ein best undervise dersom ein skal utvikle den litterære kompetansen til elevane? Korleis verkar elevane sin kulturelle

kontekst inn på den litterære kompetansen? Korleis er haldningar ein del av den litterære kompetansen?

Før eg går vidare inn i intervjumaterialet, er det naudsynt å greie ut om omgrepa *ferdigheit* og *kompetanse* slik dei blir nytta i styringsdokument og forskingslitteratur. I det følgjande diskuterer eg omgrepa ferdigheit og litterær kompetanse i lys av læreplanformuleringar og OECDs såkalla DeSeCo-dokument (Definition and Selection of Competencies). Vidare går eg inn i ulike litteraturforskarars bruk og definisjonar av omgrepet. Analysen i dette kapittelet er i høg grad omgrepsstyrt, og den teoretiske drøftinga av omgrepa er viktig for analysen av intervjuet. Drøftinga av omgrepet får følgjeleg stor plass i framstillinga.

6.2. Lesing som ferdigheit

Kunnskapsløftets konstruksjon av norskfaget er tydeleg eit forsøk på å viske ut ein dualisme som ein nok kan seie har kjenneteikna faget. Norskfaget var tradisjonelt sett så å seie bygd opp rundt to ulike dannelsideal, den borgarlege estetiske danninga (litteratur, kulturarv), og den meir praktisk retta danninga som er naudsynt for embetsmannen (skriving, argumentasjon) (Krogh, 2003, Moslet, 2009, sjå òg kapittel 3 og 4). Mønsterplanen frå 1974, der ein enno i stor grad kan finne igjen desse to dannelsideala i fagplanen for norsk, legg vekt på opplevingsaspektet knytt til skjønnlitteraturen:

Det viktigste ved litteraturundervisningen må likevel være å la elevene få velge stoff som kan skape leseinteresse og leseglede. Hovedvekten må legges på elevenes oppleveling av litteraturen: kunnskaper og ferdigheter må komme i annen rekke (KUD, 1974, s. 106).

I M87 er framleis opplevingsaspektet viktig. Det første strekpunktet under emnet litteratur i planen for norsk seier at elevane skal "(...) ta del i et mangfold av opplevelser som kan stimulere fantasilivet hos den enkelte (...)" (KUD, 1987, s. 135). Samstundes skal litteraturen vere med på å byggje fellesskapar, eit oppdrag litteraturen i endå sterkare grad får i L97. Orda som blir bruka om litteratur er påfallande forskjellige frå dei som blir bruka i Kunnskapsløftet: Elevane skal "ta del i", "møte" og "få syn for". I tillegg er litteraturens ideologiske sider mykje nemnt i M87, og elevane skal mellom anna vurdere budskap, verdiar, haldningar og intensjonar bak tekstar. Kunnskapsløftet representerer ei tydeleg dreining vekk frå opplevingsdimensjonen ved litteratur i og med eit gjennomført fokus på kompetanse og grunnleggjande (generelle) ferdigheiter. Medan opplevingsaspektet rett nok er nemnt i avsnittet om fagets formål, er det til gjengjeld meir usynleg i kompetansemåla. Kunnskapsløftet er orientert mot konkrete læringsutbytte, og kompetansemåla er alle formulert med eit eller anna verb som føresetter at eleven skal kunne *gjere* noko. At læringsutbytte skal formulerast i konkrete (og målbare) kompetansemål, er no òg ein del av kvalifikasjonsrammeverket for høgare utdanning, der kvalifikasjonar skal uttrykkast i læringsutbytte. Slike målformuleringar som fanst i M87, med verb som "ta del i" og "møte" er ikkje særleg høvelege innanfor ein læringsutbyttetankegang; dei gjev ikkje tilstrekkeleg klare føringar for kva eleven faktisk skal *kunne gjere* etter opplæringa. Dei seier først og fremst noko om *innhaldet* i og forma på undervisninga, sjølv om også desse måla føreset ein aktivt handlande elev i tradisjonen etter Dewey. I Kunnskapsløftet er eit av dei viktigaste måla for ungdomsskulen som omhandlar litteratur at eleven skal kunne *presentere* litterære tema i eit utval tekstar, og samanlikne korleis temaa blir handsama i samtidstekstar og tekstar frå kulturarven. Kompetansemåla seier elles lite om kva litterær kompetanse er, men det er klart at eleven for å kunne presentere eit utval litterære tema, må kunne

kjenne igjen eit litterært tema og kunne samanlikne framstillingsmåtar frå ulike epokar. Målet er såleis ganske krevjande og omfattande. Eit av dei andre kompetansemåla seier at eleven skal kunne bruke lesestrategiar i lesinga av tekstar, både skjønnlitterære tekstar og sakprosa. Lesestrategiane blir altså presentert som generelle verkty for forståing og tolking, og det er ikkje spesifisert i læreplanen kva desse strategiane går ut på.

Under formuleringa av dei grunnleggjande ferdigheitene blir det streka under at lesing er eit særleg ansvar for norskfaget. Vidare heiter det at lesing både er "(...) en ferdighet og en kulturell kompetanse" (Udir, 2006a). Her må ein kanskje underforstå at ferdigheit er snevrare forstått enn kulturell kompetanse? Leseomgrepet som blir utvikla i avsnittet er elles nært knytt til omgrepet kultur. Litteratur blir derimot ikkje nemnt eksplisitt, og retorikken er såleis heilt i tråd med retorikken i formålsformuleringane for faget der omgrepet litteratur meir eller mindre er bytta ut mot eit uklart kulturomgrep:

Å kunne lese omfatter både å kunne finne informasjon i ulike tekster, å lære fag og å oppleve og forstå resonnementer og framstillinger i et bredt spekter av tekstformer. Lesing er avhengig av kulturforståelse, og samtidig utvikler lesing kulturforståelse. Gjennom lesing får elevene del i tekstkulturen, og kan utvikle evnen til å tolke og forstå ulike tekster. Dermed får de erfaringer som gir mulighet for læring og opplevelse og for å forstå seg selv og kunne være deltaker i samfunnet (Udir, 2006).

Skal ein forstå dette avsnittet slik at *ferdigheit* her betyr "finne informasjon" og kanskje "lære fag", altså det som har med den efferente lesemåten å gjere, medan *kulturell kompetanse* må forståast som ei evne til å tolke og forstå kulturuttrykk, og i siste instans bidra til sjølvforståing og demokratisk deltaking? Eller femner ferdigheit også tolking og forståing? At lesing er "avhengig av kulturforståelse" er vel ei hinting til L97s vektlegging av det kulturelle fellesgodset. Men sett i forhold til L97 representerer Kunnskapsløftet likevel ei klar avkanonisering.

Det er ikkje heilt opplagt at avkanonisering er ei følge av at ferdigheiter og læringsutbytte blir vektlagt. Ein kunne til dømes tenkje seg at læringsutbytta kunne seie noko om at eleven eller studenten skal kunne gjere greie for tematikk, form og stil i eit avgrensa utval litterære verk. Når det ikkje er slik, er det fordi at ferdigheitene ein skal øve opp i faget skal vere så generelle at ein skal kunne lese kva litterær tekst som helst med utbytte. Ferdigheitene blir dermed lausrive frå eit konkret innhald, og spørsmålet om korleis, eller ved hjelp av kva tekstar, desse ferdigheitene skal dyrkast fram blir overlate til den einskilde læraren, eventuelt det einskilde lærarkollegiet. Diskusjonen om ein litterær kanon blir dermed ikkje teken i styringsdokumenta i det heile. Arthur Applebee skriv allereie i 1992 at det i litteraturundervisninga i USA har skjedd "(...) a shift in emphasis from content knowledge to processes of understanding that are themselves shaped by and help students to become part of the cultural communities in which they participate" (Applebee, 1992, s. 11). Denne måten å forstå læring og utdanning på må ein kunne seie dominerer utdanningspolitikken no. I kvalifikasjonsrammeverket (Kunnskapsdepartementet, 2011), som er ei implementering av internasjonale utdanningspolitiske føringar, opererer ein med kunnskapsmål, men desse kunnskapsmåla er uttrykt i generelle vendingar. I retningslinene for norskfaget i lærarutdanninga,

som er formulerte i tråd med kvalifikasjonsrammeverket, er kunnskapsmåla konkretisert noko; til dømes står det at studentane skal ha "(...) god litteraturhistorisk oversikt og kunnskapar om sentrale verk i norsk fiksjonslitteratur og sakprosa" (Kunnskapsdepartementet, 2010). Noka verkleste er her likevel ikkje, og det blir opp til institusjonane å avgjere kva "sentrale verk" som skal med.³⁹

6.2.1 Mot eit nytt leseomgrep?

Fleire har argumentert for at nytte- og ferdigheitsdiskursen representerer ei utfordring for skjønnlitteraturen, og at vektlegginga av grunnleggjande leseferdigheiter, og ikkje minst det testregimet og dei undervisningsmåtane som høyrer med, *kan* føre til at den litterære, estetiske, lese måten tapar terreng for efferente lese måtar (t.d. Rosenblatt, 2005, Costigan, 2008, Dickson og Costigan, 2011). Men ferdigheitsaspektet står slett ikkje i noko motsetnadsforhold til litteraturlesing, og det må vel òg vere mogleg å tenkje seg ferdigheiter som ikkje har ein direkte nytteverdi? Lesing av litteratur krev definitivt òg nokre ferdigheiter. Konflikten ligg ikkje der. I den grad her er nokon konflikt, ligg han i forståinga av tekstomgrepet og i forståinga av omgrepa leseferdigheit eller lesekompetanse.

Leseforskaren David Barton (2007) meiner det finst to offentlege diskursar om literacy: ein ferdigheitsdiskurs (skills discourse) og ein litterær diskurs (literary discourse). Både desse diskursane baserer seg på grunnleggjande gale oppfatningar av kva literacy er, slik Barton ser det. I den første diskursen blir ferdigheiter sett på som "(...) some neutral techniques wich people possess, located somewhere inside the person, which are the same across all situations and which can be added to piecemeal" (Barton, 2007, s. 163). Denne ferdigheitsdiskursen er tett knytt opp til testing, og han fører ofte til oppskriftsmessige lese treningsprogram. Den andre diskursen reserverer leseomgrepet til lesing av litterære tekstar. Denne diskursen er basert på eit elitistisk kulturomgrep, og dreier seg om å lese og beundre kanoniske verk. Den første diskursen finst òg i Noreg, men omgrepet ferdigheit blir nytta på ein litt annan måte enn "skill" hos Barton. *Ferdigheit* er ofte brukt meir eller mindre synonymt med *kompetanse*. Dette kjem eg attende til. Den andre diskursen meiner eg i mindre grad har nokon framståande plass i Noreg. Den norske kulturdebatten kan vel ikkje skuldast for å vere særleg elitistisk, men også i den norske offentlege debatten er det ulike syn på kva som skal inngå i ein eventuell litterær kanon. Det er likevel få som vil hevde at lesing og skrivning i skulen skal vere ein sidedig knytt til kanoniske skjønnlitterære tekstar. Om ein legg kanon litt til sides, er det likevel mogleg å ha stort fokus på skjønnlitteratur, men då nettopp innanfor rammene av ferdigheitstrening, eller snarare med eit økologisk literacy-perspektiv. Applebee seier det slik:

³⁹ Det er mogleg å sjå diskusjonen om *akademisk danning* som ein parallell til kanondebatten i skulen. Eit utgangspunkt for diskusjonen til det såkalla dannelsesutvalget for høgere utdanning var spørsmålet om korleis ein kunne etablere ei eller anna form for felleskultur, enten det no er snakk om felles kunnskapar eller haldningar. Ei slik søking etter eit felles grunnlag er restaurativ, på same måte som til dømes den førre læreplanen for grunnskulen var det. I ei stadig meir differensiert og uoversiktleg akademisk verd dukkar behovet for noko som er felles for alle opp. Kva dette fellesstoffet skal vere er det derimot vanskeleg å bli einig om.

Rather than treating the subject of English as a subject matter to be memorized, a constructivist approach treats it as a body of knowledge, skill, and strategies that must be constructed by the learner out of experiences and interactions within the social context of the classroom. In such a tradition, to know a work of literature is not to have memorized someone else's interpretations, but to have constructed and elaborated upon one's own within the constraints and conventions of the classroom discourse community (Applebee, 1992, s. 20).

Ein slik konstruktivistisk ståstad gjev meir rom til eleven og klasseromsfellesskapen enn til tradisjonen og til autoritative lærartolkingar, men har framleis plass til både litteratur generelt og til kanonisk litteratur. Ei slik litteraturundervisning bryt både med ferdigheitsdiskursen og den litterære diskursen slik Barton forstår desse.

I staden for den enkle ferdigheitsdiskursen eller den elitistiske litterære diskursen, kan ein forstå lesing i lys av omgrepa literacy og medieøkologi. Den nye medieøkologiske situasjonen har fått leseforskarar til å meine at sjølv leseomgrepet må endrast. I kapittel 3 presenterte eg kort Gunther Kress' tankar om korleis bilets logikk tek over for ordets logikk i skjermtexstar, og eg drøfta kort kva konsekvensar denne overgangen kan ha for den litterære kompetansen og den litterære fantasien. Leseforskaren Anne Mangen meiner Kress' (og andres) perspektiv er for reduktivt, og ønskjer å utvide leseomgrepet enno meir:

Jeg vil påstå at så lenge vi forblir på form-/innholdssiden av (den multimodale) teksten og primært befatter oss med kognitive aspekter ved lesing som en utelukkende mental, intellektuell prosess, vil vi ikke komme særlig nærmere en forståelse av lesing og literacy i dagens mediasamfunn (Mangen, 2011, s. 71).

Mangen føreslår ein ny definisjon av lesing for å kunne gripe også andre sider ved lesinga som i liten grad har vore undersøkt tidlegare, men som får ny aktualitet i og med den nye medieøkologiske situasjonen. Mangen føreslår å definere lesing som

en multisensorisk, sansemotorisk, kognitiv og fenomenologisk opplevelse av (multimodale) tekstkonfigurasjoner implementert i et lesemedium med bestemte ergonomiske affordanser (Mangen, 2011, s. 65).

Definisjonen reflekterer at eit kvart medium har eit særskild brukargrensesnitt som gjev heilt bestemte moglegheiter for korleis vi som lesarar og skribarar kan samhandle med det, kognitivt så vel som kropsleg. Om ein les ein roman på eit lesebrett eller i ei trykt bok vil etter eit slikt omgrep om lesing ha mykje å seie for den samla opplevinga. Dei kropslege, sensoriske og motoriske sidene ved lesing er det ikkje rom for å gå vidare inn på her. Men det er opplagt at ei fullstendig forståing av kva litterær kompetanse er, også må ta inn desse sidene ved lesing i tillegg til dei kognitive og psykososiale.

Litteraturredaktarar som Louise Rosenblatt, Judith Langer, Bo Steffensen og Örjan Torell meiner alle at det finst ein særleg litterær kompetanse som sjølv sagt òg krev nokre generelle ferdigheiter som

avkodning og ordforståing eller leksikon, evne til å lage inferensar (trekkje slutningar, sjå samanhengar som ikkje eksplisitt er uttrykte)⁴⁰ og til å bruke nokre grunnleggjande lesestrategiar (føregripe, overvake, visualisere), men som elles har nokre heilt særskilde trekk. Det å lese litteratur på ein estetisk måte er ein meiningsskapande prosess som skil seg frå det å skape meining av andre tekstar. Eg kjem attende til spørsmålet om kva litterær kompetanse eller litterær leseferdigheit er i avsnitt 6.3.

Allereie mønsterplanen frå 1974 nemner ulike lesemåtar, og skil mellom studielesing (eller informasjonslesing) og opplevingslesing. Opplevingslesinga er knytt til skjønnlitteraturen, og skal vere eit "(...) korrektiv til den mer nyttebetonte studielesning" (KUD, 1974, s. 106). Eit slikt syn på den skjønnlitterære lesinga må ein kunne seie er vanleg og utbredt, og det går igjen også i materialet mitt. Eg har argumentert for at Kunnskapsløftets tekstomgrep er retorisk – det vil seie at tekstomgrepet ikkje gjev grunnlag for noko essensielt skilje mellom den skjønne litteraturen og den andre litteraturen, sakprosa og brukssjangrar. Dette kan ein sjå mellom anna av at litteratur ikkje er eit eige hovudområde i den gjeldande læreplanen; måla som er knytt til skjønnlitteratur finst spreidde utover innanfor dei fire hovudområda "muntlige tekster", "skriftlige tekster", "sammensatte tekster" og "språk- og kultur". Omgrepa "tekst" og "kultur" er langt hyppigare nemnt i planen enn omgrepa "litteratur" eller "skjønnlitteratur". Slik står Kunnskapsløftet for eit brot med den skarpe todelinga mellom nytte- og opplevingslesing; alle tekstar, også skjønnlitterære, kan i prinsippet lesast kritisk og granskande, og opplevingslesinga er ikkje avgrensa til dei skjønnlitterære tekstane.

6.2.2. Litteratur og forståinga av den andre

I forskingsprosjektet *Literary Competence as a Product of School Culture* (Torell et al. 2002) som samanlikna litterær kompetanse mellom studentar i Sverige, Finland og Russland, kom det nokså klart fram at dei russiske studentane hadde ein til dels mykje høgare litterær kompetanse enn studentane i Norden. Grunnane til dette finn forskarane meir på eit ideologisk nivå enn på eit metodisk nivå, det handlar først og fremst om ei grunnhaldning til litteraturen som kunst:

Att närma sig den litterära texten med insikten om att den är et språkkonstverk som ställer särskilda krav på läsaren för att bli förstått är själva grundförutsättningen för det vi kallar litterär kompetens (Bäckman, 2002, s. 113).

Denne haldninga til litteraturen heng saman med ei bakhtinsk, dialogisk, språkforståing, ei vilje til å sjå teksten som eit "uttrykk för *den andres* temperament och personlighet" (same stad, s. 42) som forfattarane meiner ligg til grunn for den russiske litteraturundervisninga:

Texten visar *den andre* i kamp med språk, genre och tankemönstrens "främmande ord". Läsningen måste altså vara aktiv och inriktad på att undersöka texten för att finna ett främmande författartemperament i den, altså att hitta något utanför läsarens egen

⁴⁰ Ida Buch-Iversen peiker på at samanhengen mellom leseforståing og ulike ferdigheiter (i snever forstand) er komplisert, og kan forklarast på tre måtar: "En sammenheng kan skyldes flere forhold: 1) At ferdigheten er en følge av leseforståelse, 2) at leseforståelse er en følge av ferdigheten, eller 3) at sammenhengen mellom en ferdighet og leseforståelsen er en bakenforliggende betingelse" (Buch-Iversen, 2010, s. 10).

personlighet – for at lasaren ska kunna upptäcka något nytt hos sig själv! [...] I princip är detta en akt som mest liknar att lyfta sig själv i håret (same stad).

Dette litteratursynet reflekterer på mange måtar dannelsesomgrepet slik det mellom anna er forstått av Gadamer. Insisteringa på *den andre*, står òg, meiner eg, i motsetnad til den gjenkjenningsdiskursen som i nokså ekstrem grad kom til uttrykk hos læraren Johan (jf. kapittel 5). Det er mogleg å sjå desse skilnadene som resultat av kulturforskjellar på ein meir grunnleggjande måte. I ein sterkt individualistisk kultur som den svenske vil den naudsynte andreorienteringa ikkje vere nok verdsett:

Den svenske skolkulturen tycks dock helst undvika att ens föreställa sig en humanistisk idénivå av detta slag. Den ses nog snarare som indoktrineringshot och risk för övergrepp mot individens rätt att tänka självständigt än som en möjlig grund att bygga kvalificerat humanistisk studiehjälp på (Torell, 2002b, s. 43).

Resultata frå prosjektet viser vidare at det ikkje finst nokon motsetnad mellom å leggje vekt på kanon (litteraturfagets innhaldsside) og utviklinga av den litterære kompetansen. Tvert om ser det ut til at den russiske skolekulturens vektlegging av klassisk litteratur er ein sentral faktor i oppøvinga av den litterære kompetansen:

I litteraturämnet innebär kravnivån att varje elev ska lesa en väldig kanon, bestående av odödliga klassiker, främst ur den ryska litteraturen men även ur världslitteraturen i allmänhet (Torell, 2002c, s. 57).

Det er ganske openbert at dersom ein skal bli ein god lesar med høg litterær kompetanse, må ein møte mykje litteratur. Eit problem med ferdigheitsomgrepet (og formale danningsteoriar?) er, slik eg ser det, førestillinga om at ei ferdigheit er *generell*, og at ein ved å lære seg eit sett med strategiar eller framgangsmåtar kan løyse eit kvart framtidig problem. Eit forskingsprogram ved Universitetet i Stavanger, Program for studier av ferdighetsutøvelse (PSFU), definerer ferdigheit litt annleis, nemleg som "(...) en individuell erfaringsbasert kapasitet til å gjøre det rette til rett tid og på rett måte" (Lesesenteret, 2012). Litterær kompetanse må vere noko meir enn å kunne bruke eit sett med strategiar, og nettopp orda "erfaringsbasert" og "individuell" kan vere viktige stikkord her. Dei litterære ferdigheitene kan på den eine sida ikkje lærast utan gjennom mange litterære erfaringar, og den litterære kompetansen er individuell, det vil seie meir enn standardiserte og generelle strategiar.

6.3. Ferdigheit, kompetanse, literacy.

Omgrepa ferdigheit og kompetanse blir bruka om kvarandre både av lærarar, i styringsdokument og i faglitteraturen, og i nokre samanhengar ser det ut til at desse omgrepa er meir eller mindre synonyme på norsk. Det er likevel grunn til å diskutere om det ikkje er ei føremon å skilje mellom ferdigheiter og kompetanse. Den definisjonen av *ferdigheit* som PSFU (over) legg til grunn, liknar på OECDs definisjon av *kompetanse*, men OECDs kompetanseomgrep er langt vidare enn det engelske omgrepet *skill*, som jo kan omsettast med ferdigheit. I det såkalla DeSeCo-dokumentet (The Definition and Selection of Key Competencies), der nøkkelkompetansane som PISA-undersøkingane målar blir presentert, blir kompetanse definert som "(...) the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilising psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context" (DeSeCo, 2005, s. 4).

Kompetanseomgrepet som blir presentert i dette dokumentet rommar såleis både ferdigheiter og haldningar, og altså evna til å mobilisere desse i konkrete situasjonar.⁴¹ Det kontekstbundne elementet er verdt å merkje seg, for det må til dømes ha konsekvensar for korleis ein tenkjer omkring måling og vurdering av kompetanse. Kompetanse kjem til uttrykk i samhandling med andre i autentiske situasjonar, og det blir dermed ei utfordring å måle kompetanse ved hjelp av store survey-undersøkingar (jf. Knain, 2005 og Hertzberg, 2010). OECDs dokument peiker på at ettersom dagens samfunn er så komplekst, og dei utfordringane som individa blir stilte overfor er så samansette og ulike, vil det ikkje vere mogleg å lage ei uttømmende liste over naudsynnte kompetansar. Nøkkelpotensialane må dermed vere generelle, og kan ikkje dreie seg om "(...) the basic reproduction of accumulated knowledge" (DeSeCo, 2005, s. 8). Det er likevel ein føresetnad for OECD at desse nøkkelpotensialane kan lærast dersom ein har gode læringsmiljø. I DeSeCo-dokumentet blir kompetansane gruppert i tre kategoriar: interaktiv bruk av verkty (språk, teknologi), samhandling i heterogene grupper og autonom handling. Literacy eller skriftkyndigheit er heng nøye saman med den første kategorien, og PISAs definisjon av literacy⁴² er ei konkretisering av kva denne kategorien kompetansar handlar om. Jon Smidt (2011) argumenterer for at det som er kalla grunnleggjande ferdigheiter i Kunnskapsløftet bør sjåast i lys av desse nøkkelpotensialane, og at morsmålsfaga kan bli ein viktig arena for utviklinga av nøkkelpotensialar og critical literacy.

Korleis passar så litterær kompetanse inn i dette biletet? Torell et al. (2002) avviste PISAs kvantitative metodar for å måle literacy som ein farbar veg for å måle litterær kompetanse. Likevel kan ein sjå litterær kompetanse som ei delmengd av reading literacy. I lys av at ferdigheitsomgrepet konnoterer noko instrumentelt eller reint teknisk, meiner eg det er meir høveleg å nytte omgrepet litterær kompetanse framfor litterær ferdigheit. Ved å bruke kompetanse får ein tydelegare fram at det å lese litteratur er meir enn å bruke eit sett strategiar. Kompetanseomgrepet passar òg betre for lesing generelt, for heller ikkje lesing av andre typar tekstar kan forståast som ein ferdigheit i enkel forstand. Leseforskaren David Barton skriv om lesing generelt:

Reading involves knowing, bringing knowledge to a text. It is not simply applying a skill. The process of reading involves interacting with a text, not taking *the* meaning from the text. What we can say about reading is tied up with what is meant by understanding. Understanding is partly the intertextual links the reader makes (Barton, 2007, s. 83).

Bartons forståing av lesing her, nærmar seg Louise Rosenblatts forståing av den *litterære* lesinga. Å lese er å inngå i ein transaksjon med teksten, ikkje berre å hente ut *meninga* i teksten. Å vere ein kompetent litteraturlesar krev både ferdigheiter, haldningar og ein særleg kunnskap. Dersom forståing av litterære tekstar er å skape "intertextual links", er det vanskeleg å tenkje seg ein

⁴¹ Dagrun Skjelbred og Aslaug Veum problematiserer bruken av ordet kompetanse. Dei meiner *kompetanse* femner for vidt, og at eit nordisk ord som *kyndigheit* er dekkande (Skjelbred og Veum, 2013, s. 19). I denne samanhengen vel eg å bruke kompetanse og litterær kompetanse av di *literary competence* er ein etablert fagterm.

⁴² "The capacity to understand, use, and reflect on written texts, in order to achieve one's goals, develop one's knowledge and potential, and participate in society" (DeSeCo, 2005, s. 16).

kompetent litteraturlesar som ikkje har lese mykje litteratur og har kjennskap til litterære motiv, topoi og kjenner ulike sjangrar.

Ferdigheitsomgrepet passar på denne måten dårleg for å forstå heile leseprosessen, men på norsk blir likevel omgrepet brukt i stor utstrekning, og mange gonger meir eller mindre synonymt med kompetanse. Evalueringa av implementeringa av Kunnskapsløftet viser at *omgrepet grunnleggjande ferdigheiter* er heller dårleg forstått av skuleleiarar og lærarar (Ottesen, Møller og Aasen (red.), 2010). Frøydis Hertzberg, som var ansvarleg for delemnet grunnleggjande ferdigheiter i rapporten, knyter dette mellom anna til sjølv ferdigheitsomgrepet. Ho problematiserer den norske bruken av ferdigheitsomgrepet som synonym til kompetanse slik:

For det første blir *kompetanse* skiftet ut med *ferdighet*, et begrep som åpenbart signaliserer noe meir instrumentelt enn kompetansebegrepet. For det andre blir ferdighetene knyttet til innføringa av nasjonale tester, noe som svekker det situasjonelle ved det opprinnelige kompetansebegrepet (Hertzberg, 2010, s. 86).

Hertzberg meiner vidare at det berre er den tredje av kompetansane i DeSeCo-dokumentet som kan finnast att i dei grunnleggjande ferdigheitene (bruke verkty interaktivt).

Ellen Krogh (2003) peiker på at kompetanseomgrepet er komme inn i den utdanningspolitiske retorikken for lettare å kunne skilje to forståingar av faglegheit: lærarens profesjonelle faglegheit og såkalla (ikkje-profesjonell) elevfaglegheit:

Med kompetencebegrebet kan man således forstå elevfaglighed som forskellig fra den professionelle faglighed uden at se den som en reduceret form for professionsfaglighed. Forskellen knytter sig til brugsdimensionen, men ikke til vidensformen. Ikke-profesjonel faglighed viser sig som kompetence når den udøves i handlen med bevidsthed om faglighedens muligheder og grænser. Elevfaglig kompetence er således et højt niveau af faglighed (Krogh, 2003, s. 23).

Ein elevs litterære kompetanse skal ein altså innanfor ei slik ramme ikkje forstå som ei litteraturvitskapeleg danning "light".

Atle Skaftun legg til grunn ferdigheitsmodellen til brørne Dreyfus i si forståing av kva det vil seie å vere ein god lesar. Denne modellen, meiner han, står i motsetnad til ei leseopplæring med den strategiske lesinga som mål, slik Kunnskapsløftet til ein viss grad har: "Ferdighetsmodellen problematiserer denne tanken, ettersom den insisterer på at helhetlig gjenkjennelse er noe kvalitativt annet enn rask og automatisert strategibruk" (Skaftun, 2009, s. 72). Eksperten les ikkje strategisk i den forstand at han eller ho brukar gjenkjennelege strategiar i møte med teksten. Eksperten som gjer erfaringsbaserte slutningar og assosiasjonar i møte med ein tekst, gjer dette tilsynelatande spontant, og kan nettopp ikkje seie at han eller ho nytta ein bestemt strategi for å nå akkurat den erkjenninga. Den strategiske lesinga kan godt, slik Skaftun ser det, vere eit trinn i

utviklinga av ekspertlesaren, men det er berre gjennom utstrakt leseerfaring, ikkje innlæring av strategiar at ein kan bli ekspertlesar (Skaftun, 2009, s. 72ff.).

6.3.1. Litterær kompetanse

Men dette publikums forhold til diktningen er meget urent og grumset; dets estetiske nydelse er blandet op med de praktiske følelsers slagg. Det kan ikke komme i kontakt med det skrevne og det spillede med mindre dette for hver linje gir dem anledning til å gripe i sin egen barm. Og i det samme øieblikk vi gjør det, har dikteren mistet sit tak i oss og veket plassen for moralisten, polemikeren eller resonnøren (Petter Rokseth, 1928. Sitert etter Hagen, 2012, s. 71)

I den litteraturredaktiske faglitteraturen er *litterær kompetanse* eit innarbeida omgrep, og eg vil framover halde meg til kompetanse framfor ferdigheit når det er snakk om evna til å lese og forstå litterære tekstar som litteratur. Slik unngår ein òg dei problema som er knytt til ferdigheitsomgrepet, sjølv om ferdigheit i mange situasjonar i norskspråklege tekstar nok blir forstått breiare enn det engelske *skills*. I det følgjande presenterer eg nokre definisjonar og forståingar av omgrepet litterær kompetanse. Litteraturvitaren Jonathan Culler utmynta omgrepet litterær kompetanse i *Structuralist Poetics* (2002 [1975]) som motsvar til Noam Chomskys omgrep *lingvistisk kompetanse*, og hans diskusjon av omgrepet kjem derfor først. I nordisk samanheng har mellom andre Bo Steffensen og Örjan Torell bruka omgrepet i skuleforskning, men på ganske ulike måtar. Med utgangspunkt i desse tre, og i tillegg tekstar av Louise Rosenblatt og Alan Purves, diskuterer eg omgrepet – og prøver å krinse inn korleis ein kan gjere omgrepet brukeleg i skulesamanheng.

Culler definerer litterær lesing som ein regelstyrt meningsproduserande prosess. Å ha litterær kompetanse vil i dette perspektivet seie å ha internalisert eit sett reglar og konvensjonelle lesemåtar, den litterære grammatikken så å seie, gjennom gjentekne møte med litteratur (Culler, 2002, s. 131 ff.). Litterær kompetanse kan såleis vanskeleg forståast som noko ein kan tileigne seg på eigen hand, det må lærast i ein fellesskap, i samhandling med andre. Det er på den måten parallelt til det å tileigne seg morsmålets grammatikk. Vidare legg Culler vekt på at lesarens rolle: Det er ikkje først og fremst slik at ein *tekst* er fiktiv, det er *lesaren* som les teksten *som* litteratur. Litterær kompetanse vil altså seie å beherske bestemte måtar å lese på. Cullers definisjon av litterær kompetanse går noko utover ferdigheit i snever forstand. Dei litterære konvensjonane som den kompetente litteraturlesaren må internalisere er psykososiale. På denne måten får tradisjonen, kulturen og lesefellesskapane ei viktig rolle i dette biletet. Vi kan ikkje forstå litteratur som litteratur utan at vi så å seie er sosialiserte inn i den kulturelle institusjonen litteratur. Dette betyr vidare at den haldninga som til dømes blir artikulert i M74 som legg vekt på opplevingsaspektet blir noko problematisk. Litteratur lèt seg kort sagt ikkje forstå som litteratur med mindre ein har eit minimum av kunnskap om kva litteratur er, og korleis litteratur skal eller kan lesast. Litteraturen kan ikkje lesast *naivt*, utan kunnskap om lesingas konvensjonar i samfunnet.

No handlar sjølv sagt lesing av litteratur òg om å oppleve. Sansingar, fantasi og biletskaping, er viktige føresetnader for å i det heile kunne lese litterært. Lesinga har òg kroppslege og materielle sider (jf. Mangen, 2011, sjå avsnitt 6.2.1). Men desse sidene ved lesing som tilsynelatande er naturlege og

direkte, kan òg gjerast til gjenstand for undervisning. Louise Rosenblatt legg vekt på det sanselege, assosiative og kjenslemessige ved den litterære lesinga, og at den direkte, "uformidla" opplevinga av litterære tekstar må komme før ei teoretisk og omgrepsbasert tilnærming. Ho meiner at den vanlegaste utviklinga til born som lærer å lese er at dei efferente, abstraherande og klassifiserande sidene ved språket blir vektlagde (gjennom eit ferdigheitsfokus), og at den meir direkte tilgangen til litteraturen som born kan ha, blir øydelagd. Det er langs ei slik argumentasjonsrekke at ein kan komme fram til slutninga: *eit auka fokus på ferdigheiter øydelegg for autentisk litteraturundervisning*. Den didaktiske utfordringa for litteraturlæraren blir dermed å bevare og utvikle dei estetiske sidene ved lesinga ("lived-through aesthetic experience") (til dømes Rosenblatt, 2005, s. 101 ff.) gjennom litteraturundervisninga. Skilnaden mellom dei to lese måtane må altså lærast. For Rosenblatt er både ei privatisering av lesinga – ei vektlegging av det subjektive på kostnad av teksten – og ei for analytisk tilnærming (for tidleg), ytterpunkt som litteraturundervisninga må unngå.

Denne didaktiske utfordringa er kanskje særleg synleg i ungdomsskulen. J. A. Appleyard skriv i *Becoming a Reader* (1994 [1991]) at den frivillige lystlesinga som ein god del born driv med "(...) reaches a peak in the junior-high-school years and drops steadily from the ninth grade onward" (s. 99).⁴³ Samstundes som stadig færre elevlar les litteratur frivillig for opplevinga sin del, skal altså litteraturlæraren føre elevane inn i litterære konvensjonar og lære dei å lese med distanse samstundes som glada ved teksten, den estetiske opplevinga, ikkje skal forsvinne.

Torell et al. (2002) legg ei forståing av litteraturundervisning og litterær kompetanse som langt på veg tilsvarar Rosenblatts til grunn for undersøkinga av korleis nasjonale skulekulturar verkar inn på studentars litterære kompetanse. Torell meiner den litterære kompetansen kan bli "skeiv" på to ulike måtar. Ei litteraturundervisning som einsidig fokuserer på den individuelle lesaren sine private opplevingar i møte med teksten kan føre til literary transfer-blokkeringar (lesaren ser ikkje teksten). Ei litteraturundervisning som einsidig legg vekt på analyse kan føre til performanceblokkeringar (lesaren relaterer ikkje teksten til eige liv). Torell et al. ser vidare ut til å meine at høg litterære kompetanse mellom anna er kjenneteikna av ei *haldning* til teksten som går ut over ein "what's in it for me?"- tankegang. Dette samsvarar til OECDs forståing av kompetanseomgrepet: For å kunne kommunisere på ein effektiv måte, treng ein ikkje berre dei reint tekniske ferdigheitene, ein må òg ha ei haldning til den andre: "eg vil forstå deg". Denne sida ved lesinga vil Bjørn Kvalsvik Nicolaysen etablere som grunnlaget for all litteraturdydidaktikk, men utviklar dette noko vidare, altså utover eg-du-relasjonen:

Litteraturen påkallar medverda, dei andre livsverdene vi ikkje har tilgang til anna enn som sekundære erfaringar.... Eg meiner at det blir heilt naudsynt frametter å vie dette tilhøvet med at litteraturen representerer "det tredje" – og at litteraturen kan fylle det naturlege behovet vi har for å snakke om ein tredje-person for i det heile kunne konstituere ei oppfatning om oss sjølve som personar og om eg-du-relasjonen – stor merksemd som prinsipielt og praktisk problem (Nicolaysen, 2005, s. 17).

⁴³ Dette er enno meir komplisert i den svært samansette mediekvardagen som born og unge lever i no.

et al. operasjonaliserer omgrepet litterær kompetanse ved å dele det i tre delkompetansar. For det første har alle menneske ein *konstitusjonell* kompetanse, det vil seie ei evne til å lage fiksjonar. Denne må vi vel då forstå som ei medfødt kognitiv evne. For det andre kan ein ha ein meir eller mindre utvikla *performancekompetanse*, som er den "(...) konventionsstyrda förmågan att analysera och uttala sig om litterära texter" (Torell, 2002d, s. 83). Dette er den delen av den litterære kompetansen som skulen i størst grad kan påverke gjennom innlæring av ulike litterære omgrep og analysestrategiar, og gjennom strukturerte samtalar om litterære tekstar. Den tredje delkompetansen kallar forskingsgruppa for "literary transfer-kompetensen." Kort sagt er dette evna til å kople "(...) textens innehåll till sina egna livserfarenheter" (same stad, s. 85). Resultata frå undersøkinga viste mellom anna at russiske lesarar kunne ha ein tendens til å lese sjablongmessig, til å setje merkelappar på tekstane dei las, men at dei i mindre grad evna å kople det dei las opp til sitt eige liv og eigne røynsler. Dei russiske ungdommane hadde på den måten høg performancekompetanse, men låg literary transfer-kompetanse. Svenske og finske lesarar viste derimot svært stor evne til å kople det dei las til eige liv, men evna i mindre grad å distansere seg til teksten. Resultatet vart dermed at dei svenske og finske lesarane mista teksten i alt det eigne, så å seie. Desse skilnadene fører Torell et al. attende til dei dominerande skulekulturane i dei ulike landa.

Spennet mellom den for akademiske tilnærminga (vekt på performancekompetanse) og den for personlege tilnærminga (vekt på transferkompetanse) er handsama av fleire. I ei undersøking frå USA gjort av Alan Purves (her etter Appleyard, 1994, s. 115) fann ein at lærarar i amerikansk "high school" kunne kategoriserast som enten "personalists" eller "academics" ut frå kva dei la vekt på i litteraturundervisninga. Appleyard kommenterer undersøkinga slik:

Is it possible that personalist teachers have too low an estimate of students' abilities and academic teachers have too high an expectation of what they can do? And that what is missing in between is the kind of response that ought to be most suited to high school students' way of thinking: a critical evaluation of what the work of literature seems to say about the world? (Appleyard, 1994, s. 115-116)

Medan Torell et al. deler den litterære kompetansen i tre komponentar, meiner Bo Steffensen (2005) det finst eit viktig skilje mellom narrativ kompetanse og fiksjonskompetanse. Fiksjonskompetansen er ein meir avansert kompetanse enn den narrative slik Steffensen ser det. Denne inneber at lesaren kan lese med fordobling, altså enkelt sagt sjå at teksten kan bety noko utover det bokstavelege samstundes som ein lever seg inn i handlinga. Den fiktive lese måten skil seg frå den *faktive* lese måten på ei rekkje måtar, mellom anna desse: distinksjonen mellom sant og usant er ikkje relevant når ein brukar den fiktive lese måten, og ein set forfattarens motiv for skrivinga i parentes når ein les fiktivt (Steffensen 2005, s. 105). Dette er heilt klart konvensjonar som lesaren må lære seg. Narrativ kompetanse er, slik Steffensen definerer det, avgrensa til det å kunne følgje plottet i ei forteljing, og den narrative kompetansen er ikkje i same grad som den litterære kompetansen *lært*. Å forstå ei forteljing, syntagmatisk tenking, er ei ferdigheit som born gjerne tileigner seg innanfor primærdiskursen (Penne 2010, s. 129). Litterær kompetanse, derimot, kan ikkje sjåast på som noko som kjem av seg sjølv: "Udviklingen af den litterære kompetence kræver med andre ord indsigtfuld instruktion (...)" (Steffensen, 2005, s. 117). Dessutan har litterær kompetanse ein kulturell og historisk dimensjon, meiner Steffensen. Lesekonvensjonane har kort sagt endra seg historisk, og dei

er ikkje dei same i ein kvar kulturell kontekst: "Litterær kompetence er således ikke et endimensionelt og statisk begrep, men et flersidigt og dynamisk forhold mellem kultur, person og pædagogik" (s. 118). På bakgrunn av ulike empiriske undersøkingar meiner Steffensen at born frå femte klasse og ned som regel har narrativ kompetanse, men ikkje er i stand til å bruke den fiktive lesemane. Born frå niande klasse og opp "(...) kan bruke den fiktive leseform, men har i mange tilfælde ikke den litterære kompetence – der skal til for at bruge den" (Steffensen 2005, s. 191). Dette betyr at ungdom har dei mentale evnene som skal til for å lese litterært, men kjenner ikkje godt nok til den litterære lesinga konvensjonar. Ungdommane er altså enno ikkje sosialiserte inn i litteraturlesinga som sosial handling. I tillegg meiner Steffensen at sjangergrensene i det postmoderne er så utviska (han brukar reality-TV som eit døme) at det gjer det vanskeleg for ungdom å skilje skilnaden på fiksjon og ikkje-fiksjon. Den svenske forskaren Ingrid Mossberg Schüllerqvist meiner at svenskundervisninga har eit særskild ansvar for å føre elevane inn i ulike lesekonvensjonar, og at skiljet mellom å lese fiktivt og faktisk er særleg viktig å diskutere i skulen. Ho fann derimot at dette skiljet mellom lesemane ikkje vart problematisert av dei lærarane ho intervjuar i samband med doktoravhandlinga si (Schüllerqvist, 2008, s. 211 og 282).

Medan både Steffensen og Culler forstår fiksjonskompetanse ganske smalt, set didaktikaren Alan C. Purves (1992) den kompetansen som skulens litteraturundervisning skal utvikle inn i ein større samanheng. Han meiner litterær kompetanse må omfatte både kunnskapar om einskilde tekstar og ekstrektuelle kunnskapar (t.d. kunnskap om sjanger, historie og forfattar) og praktiske ferdigheiter (både lese/lytte til litterære verk og skrive/snakke om litteratur inngår her). I tillegg skal skulens litteraturundervisning handle om preferansar, estetisk dømmekraft, og ho skal utvikle (gode) lesevanar. Skal ein vurdere den litterære kompetansen til ein elev, må ein altså fanne svært breitt dersom ein legg Purves' forståing til grunn.

Om ein skulle prøve å samanfatta dette, kan ein seie at litterær kompetanse er ein samansett kompetanse som har nokre medfødde kognitive element (evna til å lage fiksjonar, fantasi, evna til å visualisere), og at litterær kompetanse er avhengig av noko meir enn generell leseferdigheit (avkoding, ordforråd, strategiar). Å utvikle litterær kompetanse blir då å internalisere kulturelle og historiske litterære konvensjonar som også går ut over det å forstå og følgje med i forteljingar. Ein av dei mest sentrale av desse litterære konvensjonane er det å setje søkinga etter eintydige, endelege svar og løysingar i parentes, altså leggje bort den efferente lesemane. I tillegg er den litterært kompetente lesaren i stand til å setje den litterære teksten i samband med eige liv og livsverd, men utan å misse teksten av syne. Den litterært kompetente lesaren er vidare forplikta til å prøve å forstå "den andre" (teksten, forfattaren, tema som ikkje direkte har med eige liv å gjere). Den kompetente litteraturlesaren kan òg verbalisere lesaropplevinga si, skrive om og snakke om litteratur; litterær kompetanse har også ei produktiv side, sjølv om ein truleg først og fremst tenkjer at det reseptive er viktigast. Dette er ei harmonisering av synspunkt som til ein viss grad står i motsetnad til kvarandre. Skal ein til dømes leggje vekt på lesarens meir eller mindre direkte (naive?) erfaringar med teksten, eller skal ein leggje vekt på konvensjonane og tradisjonelle måtar å forstå litteratur på? Det har med forholdet mellom tekst og lesar å gjere, men òg mellom elevens lesing og lærarens lesing å gjere, og i yttarste konsekvens har det å gjere med forholdet mellom individ, samfunn og tradisjon. For Louise

Rosenblatt er det klart at litteraturundervisninga må ta utgangspunkt i, men ikkje kan stoppe ved lesarens eigne (private) erfaringar. Torell et al. (2002) meiner tilsvarande at forholdet mellom tekst og lesar må vere "balansert". Både Purves og Steffensen legg vekt på at den kompetente lesaren kan lese med fordobling, det vil seie at han/ho kan både la seg forføre av eit litterært verk (sluke) samstundes som han/ho kan sjå kva som skapar "the trickery" (Purves, 1992, s. 34).

6.4. Litterær kompetanse i intervjumaterialet

I dette delkapittelet viser eg kva ulike forståingar av leseferdigheit og litterær kompetanse som kan finnast att i intervjumaterialet. Her blir utgangspunktet for analysen først og fremst dei passasjane i intervjuet som handlar om målet med litteraturundervisninga. Kva litteraturundervisninga skal vere godt for, kva kompetanse, ferdigheit eller kunnskap litteraturundervisninga skal føre fram mot. Også det lærarane seier om sjølve litteraturundervisninga kan fortelje noko om kva lærarane meiner det å lese litteratur er. Altså: korleis ein kan undervise for å byggje opp under og utvikle elevane sin litterære kompetanse. Dette kapittelet heng såleis nært saman med kapittel 4 om fagkonstruksjonar, og eg vil bruke nokre av funna der i denne diskusjonen òg. Dei teoretiske perspektiva på kva litterær kompetanse er som eg diskuterte i avsnitta over, gjev nokre rammer for tolkingane. Måten lærarane snakkar om litteraturundervisning på har samanheng med bakgrunn og utdanning, men òg med kva diskursar som finst i den skulekulturen dei er ein del av (jf. kap. 4). Det er i utgangspunktet rimeleg å tru at den dominerande norske skulekulturen ikkje skil seg nemneverdig frå skulekulturen i Sverige og Finland når det kjem til vektlegging av litteratur, kanon og kunnskap – og at den norske skulekulturen på denne måten òg står i kontrast til den russiske slik han blir skildra av Torell et al. (2002). Men dette er det vanskeleg å seie noko sikkert om. Norsk, finsk og svensk skulekultur er kanskje ikkje så lik som ein skulle tru: "Meget taler dog for at man skal tage udtrykket 'den nordiske skole' med et gran salt (...)" (Kaspersen, 2012, s. 14). Skuledebatten i kjølvatnet av dei siste PISA-undersøkingane har mellom anna handla om kva som skil den finske skulen frå den norske. Monica Reichenberg (2012) samanliknar norsk og svensk leseforskning på bakgrunn av resultatane frå PISA 2009 som mellom anna viste at leseforståinga hos dei svenske elevane gjekk ned, medan endringane i Noreg var mindre, og viste nokre positive utviklingsdrag. Ho konkluderer forsiktig med at norske satsingar på å "(...) översätta läsdidaktisk forskning till skolpraktik sannolikt har spelat roll för de norska PISA resultaten" (Reichenberg, 2012, s. 18).

I kapittel 5 diskuterte eg omgrepa subjektiv relevans og gjenkjenning i samband med tekstutval (Smidt, 1986). Ein måte å snakke om litteratur på som i varierende grad går igjen i lærarintervjuet, er at litteraturen skal fengje, og at tekstane gjerne skal gje ei eller anna form for direkte tematisk gjenkjenning. I Lise Iversen Kulbrandstad et al. (2005) si undersøking av norsklærarars undervisning etter L97 seier dei fleste av informantane at målet med litteraturundervisninga må vere å gje elevane gode lesaropplevingar, medan nokre av dei peiker på at det kan finnast ein motsetnad mellom lesing som oppleving og ei meir analytisk eller fagleg tilnærming til dei litterære tekstane. Ingen av informantane til Kulbrandstad et al. meinte at sjangerlære og det å lære om litterære virkemidlar var det viktigaste målet med litteraturundervisninga.

Likevel finst det mange ulike tilnærmingar til litteraturundervisninga, og forfatarane meiner at lærarane "(...) finner støtte i planen for å bruke varierte innfallsvinkler til litteraturarbeidet. Både

arbeide med opplevelse, nærlesing og litteraturhistorie er vektlagt” (Kulbrandstad et al., 2005, s. 110). Kulbrandstad et al. viser òg til andre undersøkingar der opplevingsaspektet ved litteraturarbeidet var mest vektlagt av lærarane; evalueringa av NISK-prosjektet (norsk i sammenholdte klasser) frå 1976 (Forsøksrådet for skoleverket, 1976, s. 116 ff.) og ei undersøking av litteraturarbeidet i mellomtrinnet gjort av Karen Marie Ganer og Anne-Kari Skarøhamar i 1992. Både Kulbrandstad et al. si undersøking og dei to andre er gjort i ein annan kontekst, læreplanen som låg til grunn var ein annan, og den generelle norskdidaktiske diskursen var ein annan. Likevel er det stort samsvar mellom undersøkingane.

Purves fann at det i amerikanske klasserom var to kategoriar lærarar: på den eine sida dei som hadde ei ”personalistic” tilnærming til undervisninga, på den andre sida dei som hadde ei ”academic” tilnærming (jf. Appleyard, 1994). Lærarane i mi undersøking kan lettast plasserast i den første kategorien, noko både kapittelet om utval og den følgjande analysen viser. Dersom dette biletet også stemmer for norsklærarar meir generelt, må ein tru at norsk skulekultur i høg grad dyrkar det som Torell et al. (2002) kallar litterær transfer-kompetanse på kostnad av performancekompetanse, men denne undersøkinga gjev ikkje aleine grunnlag for ein slik konklusjon. Den gjeldande læreplanen legg heilt klart føringar som skulle byggje opp under performancekompetansen. Opplevingsaspektet er ikkje særleg viktig i læreplanen for ungdomsskulen. Elevane skal kunne bruke lesestrategiar, diskutere litteratur med andre og ha kjennskap til analytiske grep og konvensjonelle lesemåtar. Dersom ein tek utgangspunkt i Culler, er litterær kompetanse det å kunne internalisere konvensjonar og reglar som gjeld for litteratur, eller snarare den litterære lesemåten. Det å undervise i litteratur handlar i eit slikt perspektiv om å øve opp ein bestemt lesemåte som skil seg frå andre måtar å lese på, og som har egne reglar og konvensjonar.

Det som følgjer vidare er for det første ei drøfting av korleis ein kan forstå omgrepet litterær kompetanse i lys av eit knippe intervju der lærarane tek ganske ulike posisjonar. For det andre diskuterer eg kva overordna undervisningsstrategiar i samband med litterære tekstar ein kan finne spor av i materialet. Dette er eksemplifisert av to lærarar som har ei noko ulik tilnærming; medan den eine av dei tenkjer holistisk, har den andre eit meir detaljorientert utgangspunkt for litteraturundervisninga. Her blir òg forholdet mellom tekst og kontekst, samt sjangeren som ramme for forståing teke opp. Den tredje inngangen til drøftinga av den litterære kompetansen i intervjumaterialet tek utgangspunkt i omgrepa litterær transfer og performancekompetanse, og her blir òg kultur- og mediekontekst tematisert. Det fjerde og siste momentet handlar om empati eller andreorientering som utgangspunkt og mål for litterær kompetanse. Dette tek utgangspunkt i eit intervju med ein lærar med ein særleg interesse for psykologi og sosialt samspel. Denne læraren bringar tydelegast inn eit kognitivt aspekt inspirert av fagområdet *Theory of mind*: Litterær kompetanse kan forståast som eit slags biprodukt av ein meir generell kognitiv evne til å setje seg inn i den andres tankar og kjensler.

6.4.1 ”Veit ikkje om ein lærer det, eller om det kjem av interesse”: Kan litteraturlesing lærast?

I nokre av intervjuva presenterte eg lærarane for omgrepet litterær kompetanse. Dei lærarane eg presenterte omgrepet for, opplevde det som noko framandt, og eg måtte freiste å forklare kva omgrepet skulle bety. Eit par døme:

1) H: Eit omgrep som "litterær kompetanse", altså evna til å forstå skjønnlitteratur som skjønnlitteratur... Er det noko du legg vekt på å øve elevane opp i?

Susanne: Eg veit ikkje heilt om eg skjønner kva du meiner?

2) H: Det finst eit omgrep som heiter (...) "litterær kompetanse"... Korleis opplever du at... Har elevane ein slik kompetanse, eller må dei lære det?

Veronika: Eg er litt usikker på kva det betyr... Har det med å skilje røyndom frå fiksjon å gjere?

Desse sitata gjev ikkje aleine grunnlag for å hevde at omgrepet litterær kompetanse ikkje er ein del av den fagdidaktiske diskursen i skule og lærarutdanning. Men desse to lærarane var både fagleg oppdaterte og engasjerte lærarar, og ein kunne vente at dei i alle fall kjende til dei mest brukte og kjende omgrepa innan norsk- og litteraturredidaktikk. Veronika var ved intervjudispunktet nettopp ferdig med ei vidareutdanning i norskdidaktikk, men kjende altså likevel ikkje til omgrepet. Johan nemner omgrepa kompetanse og literacy i samband med lesing av skjønnlitterære tekstar. Hans tolking av omgrepa går i retning av at literacy handlar om å kunne argumentere for ei tolking:

Men vi køyrer jo på det at dei skal få ein kompetanse, og det vi meiner med det er jo at dei må grunngje og forklare det dei held på med.... Kvifor meiner dei det dei gjer, og korleis skal dei få formulert det? Og det er jo det som er kjempevanskeleg. Sjølv om det er skjønnlitterært så blir det jo for så vidt i ein... Altså, det er jo sakleg det dei skriv, resultatet eller produktet må jo vere sakleg. [...]

H: Med sakleg meiner du her at?

Johan: Ja, altså at dei må grunngje påstandane sine.... Dersom dei seier at temaet er til dømes sjalusi, så vil eg at dei skal grunngje det, altså kvifor. Og då må dei inn i boka og vise til noko, til dømes at det skjer ved at ho Lise har ein type som... At dei argumenterer slik.... Og då får ein jo dette omgrepet... literacy.

Denne forståinga av litterær kompetanse og literacy legg vekt på dei demokratiske sidene ved lesinga; at ein skal kunne greie ut om og argumentere for eigne tolkingar og synspunkt i ein offentlegheit. Om ein forstår litterær kompetanse slik, er det opplagt at dette er noko som må lærast, og at ein slik kompetanse omfattar noko meir enn ein generell leseferdigheit, nemleg evna til å argumentere sakleg og grunngje tolkingar. Men samstundes er dette synet på kva litterær kompetanse er, noko smalt. Johan utelèt til dømes at ein estetisk respons (sjå avsnitt 6.1.2) på teksten kan vere med på å vise elevens litterære kompetanse.

Eit standpunkt som var nærmast motsett av Johan si forståing av litterær kompetanse, kom fram i samtalen med Lena:

Av og til kan dei ungane som treng hjelp for lese- og skrivevanskar sjå ting veldig modent. Så akkurat når det gjeld dette med å hjelpe dei til å sjå ting, så er det vanskeleg å setje ungane i bås. Dei kan ofte sjå ting som ein sjølv ikkje ser.

Om ein ser det slik er det altså forskjell på det å ha gode ferdigheiter, høg literacy eller performancekompetanse, og det å få noko ut av ein litterær tekst. Judith Langer (2011) hevdar at litteraturundervisning kan vere ein mogleg inngang til skuleverda for elevar med ulike sosiale vanskar eller lærevanskar: "Although there is often a gap between the conventions that govern discourse at home and at school, this gap is less pronounced in literature than in other academic subjects" (Langer, 2011, s. 112). Dette kan grunnleggjast med at alle har med seg nokre erfaringar frå primærdiskursen, uavhengig av kva klasse ein høyrer til, som kan brukast i arbeidet med litteratur.

Lærarane Lisbeth og Vibeke kan stå som døme på to ulike standpunkt når det gjeld oppfatningar av kva som må til når ein skal lese skjønnlitteratur. Lisbeth på Byskulen fortel om eit undervisningsopplegg knytt til teksten *Sinna mann* (sjå kap. 4). Opplegget hennar viser at ho har ei klar førestilling om at lesing er ei ferdigheit (altså utover grunnleggjande avkoding) som må lærast. Ho snakkar mellom anna om førlesefase og lesestopp, omgrep som er mykje bruka i litteraturen om lesestrategiar og leseopplæringa etter den grunnleggjande leseopplæringa. Leseopplegget til Lisbeth er heilt mønstergyldig dersom ein legg til grunn metodebøker som til dømes Astrid Roes *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringa* (2011). Lisbeth er medviten om at ein slik måte å lese på er med på å auke forståinga hos elevane: "Då stoppa vi opp og prata for nesten kvar side. Og då var dei med, dei forstod kva dette var, dei skjønte symbola i bileta."

Lisbeth var den einaste læraren i utvalet som gav ei så grundig skildring av eit konkret undervisningsopplegg, men dei tre yngste lærarane på Byskulen hadde i stor grad samanfallande syn på korleis litteraturundervisninga skulle vere, og mange av tankane verkar å vere forma av diskursen om strategisk lesing. For læraren Vibeke frå Kystskulen derimot verka tanken på litteraturlesing som ein ferdigheit som må lærast å vere uvand. Ho meiner at det er avgjerande at eleven blir eksponert for litteratur, at ungane også i heimen får "bade" i bøker:

Å lære å lese skjønnlitteratur, eg trur ikkje... Veit ikkje om ein lærer det, eller om det kjem ut av interesse. Noko som ein plutselig enten synest er fint eller spennande eller som på ein måte er knytt til interessefeltet på ein eller annan måte til dømes. Men som sagt: skal ein på ein måte lære det, så trur eg heller det går på det å bli presentert for bøker og ha moglegheita til å bli smitta av andres iver.

Lisbeth og Vibeke ytrar her to nærmast motstridande syn: Lisbeth forstår litteraturlesing som noko som må lærast, og ho meiner det finst ulike framgangsmåtar som kan vere med på å utvikle lesekompetansen. Lesing er ei ferdigheit, og det er ei meir eller mindre generell ferdigheit – bestemte grep ein kan nytte uavhengig av kva tekst ein skal få meining ut av. Samstundes opnar ho opp for at samtalen er det mest sentrale grepet i litteraturundervisninga, og dermed opnar ho òg opp for det individuelle. Det er nærliggjande å tenkje seg at eit sett med førehandsbestemte strategiar kan verke stengjande og stø opp under ein efferent lesemane, men om ein reknar samtalen og

estetiske responsar som strategiar – vil biletet bli meir samansett. Vibeke ser tilsynelatande ut til å meine at litteraturlesing ikkje krev nokre bestemte ferdigheiter i det heile utover ein grunnleggjande lesekompetanse og det å bli eksponert for litteratur over tid, samt interesse og motivasjon. Men Vibeke snakkar i andre samanhengar om at ho likar ein tekst av di han er *lett å analysere*. Det ser altså ut som om ho av ein eller annan grunn ikkje koplar analytiske ferdigheiter til det å vere flink til å lese litteratur. Meiner ho faktisk at ein analyserer litteratur av andre grunnar enn å skjerpe blikket for litterære tekstar? Det kjem ikkje klart fram i intervjuet kva ho faktisk meiner, her er det ein motsetnad i Vibekes forteljing. Slike motsetnader er å vente i intervju (jf. kapittel 2). Det lærarane seier i intervjusituasjonen kan ein like gjerne sjå som utprøvingar av moglege vinklingar og synsmåtar som godt forankra standpunkt eller ideologiar. Men dersom vi går ut frå at det er eit mogleg standpunkt å meine at litterær kompetanse ikkje kan øvast opp gjennom aktiv undervisning, vil litteraturundervisninga kunne reduserast til å setje av timar i biblioteket.

Johanna frå Småbyskulen har eit syn på litteraturundervisning som svarar til Lisbeths. Johanna meiner at lesing i ein skulekontekst nettopp må skilje seg frå fritidslesinga til elevane:

Men når at ein no er i ein skulesituasjon og ein læringssituasjon, så er det noko med å gje dei ro til å dette ned i ein anna modus rett og slett. Gje dei beskjed om at dei skal gje boka ein sjanse, dei skal... Og gje dei nokre knaggar: Kva er det ein skal sjå etter?

Spørsmålet "Kva er det ein skal sjå etter?" er det langt frå semje om mellom dei lærarane eg har snakka med. Men eg meiner det finst nokre ganske få hovudkategoriar av tilnærmingar mellom lærarane: 1) Vekt på heilskapsopplevinga (holistisk, lesarorientert), 2) vekt på å finne detaljane i teksten (detaljorientert, analytisk) 3) vekt på teksten i seg sjølv ("nykritisk") 4) vekt på teksten i kontekst og 5) vekt på sjanger (sjangerorientert). Ein kan kanskje seie at det er ulike litteraturvitskapelege forståingsmåtar som har sett spor i den litteraturdidaktiske tankegangen til lærarane. Det er jo ikkje slik at det eine fullstendig utelèt det andre, men det er ulik vektning av posisjonane mellom lærarane, og dei fire første tilnærmingane kan ein ordne dikotomisk: heilskapsoppleving *eller* detaljanalyse, tekst *eller* kontekst. I kapittel 4 kontrasterer eg dei didaktiske posisjoneringane til lærarane ved to skular. Her var skilnadene ganske tydelege. Medan lærarane på den eine skulen i svært stor grad var opptekne av å formidle kunnskap om konteksten, historisk kunnskap, fakta om forfattarane og epokekunnskap, var lærarane på den andre skulen meir opptekne av analysar av einskildtekstar, medan konteksten vart oppfatta som mindre viktig. I kapittelet om utval viser det seg at utvalsstrategiane til lærarane særleg er knytt til den første kategorien: heilskapsopplevinga av teksten. Tekstane skal fengje og forføre. Det synest og som om fleire av lærarane oppfattar den detaljerte analysen som ein motsetnad til ei god oppleving av teksten.

6.4.2 Heilskap og del, tekst, kontekst og sjanger

Kunstverket blev optrevet under en nærsynt og tørr analyse. Når denne var ferdig, hadde elevene kanskje vunnet en forstandsmessig tilegnelse av detaljene. Men helheten var blitt borte, og de hadde ikke oplevd dikterverket som et levende menneskes tale (Ruge, 1933, s. 26).

Lærarane fortel om, og nemner ulike undervisningsstrategiar og -metodar i intervjuet. Desse kan ordnast i ulike kategoriar, men dei fleste er gjerne generelle, og ikkje spesielt knytt opp til litteraturundervisninga. Det kan til dømes dreie seg om omgrepsforståing, ulike skriveøvingar og dramatisering. Dei fleste av lærarane nemner på ein eller anna måte den litterære samtalen. Det materialet eg har samla gjev ikkje grunnlag til å seie mykje meir om korleis dei ulike lærarane brukar den litterære samtalen som undervisningsstrategi, og kva dei legg i omgrepet. Men det ser særleg ut som samtale om dei temaa som tekstane tek opp er det ein ventar seg av ein litterær samtale. Susanne peiker ut den litterære samtalen som den sentrale undervisningsstrategien for å øve opp den litterære kompetansen. Susanne meiner dessutan at den litterære samtalen er viktig for å lære om metaforar og symbol. Lisbeth følgjer ein liknande tankegang:

Men det eg opplever, når vi snakkar om bøkene, og det såg eg mellom anna med den *Sinna mann*, så seier elevane at "eg skjønnte mykje meir når vi stoppa opp og prata heile tida." Då stoppa vi opp og prata for nesten kvar side. Og då var dei med, dei forstod kva dette var, dei skjønnte symbola som var i bileta. Og eg tenkjer at det vil vere akkurat det same når ein les ei vanleg bok, så eg trur at for veldig mange, særleg svake lesarar... Nokre har dysleksi, nokre les ikkje i det heile teke elles, og har lese lite, har lita erfaring med å lese. I alle fall for dei trur eg det er kjempeviktig at vi stoppar opp og snakkar om kva dei forskjellige tingar betyr. Elles forstår dei ikkje, trur eg.

Den litterære samtalen kan vere ein måte for læraren å modellere lesestrategiar eller nærlesing. Den felles tekstlesinga i klassen gjev òg læraren moglegheit til å kontrollere forståinga undervegs i lesinga, og til å forklare omgrep etter kvart som det er naudsynt.

Veronika og Maren kan stå som døme på to ulike tilnærmingar til arbeidet med litterære tekstar som svarar til dei to første tilnærmingsmåtane som eg presenterte over. Veronika meiner at utgangspunktet for tekstlesinga må vere å forstå eller oppleve teksten som heilskap før ein i det heile analyserer og plukkar frå kvarandre teksten:

Eg prøver å flette inn ein del omgrep når vi jobbar med litteratur... Ja. Slike ting som synsvinkel, til dømes. Og stemme i forteljinga. Men det er klart: I åttande klasse er det ikkje så mykje systematisk analyse... Det kjem litt etter kvart. Dei er ikkje modne for å plukke frå kvarandre teksten på den måten ennå. Dei må først på ein måte forstå heilskapen.... [Den] narrative analysen... og det er jo den eg meiner er sentral i høve til Kunnskapsløftet også. Det er teksten og måten han har blitt fortalt på som er i fokus, og ikkje så mykje forfattaren.

Veronika kjem ikkje meir inn på kva det vil seie å "forstå heilskapen", men eg meiner ein kan tolke det slik at ho siktar til at lesinga skal vere innretta mot den uformidla opplevinga av teksten. Samstundes har ho ei forståing av at det er teksten aleine, meir eller mindre lausriven frå kontekst, som er litteraturundervisningas kjerne.

Maren har eit meir detaljorientert utgangspunkt for den litterære lesinga i ein skulesamanheng. Det gjeld å få tak i dei små nyansane, "krydderet" som ho sjølv seier, for dermed å kunne sjå teksten i eit nytt lys. Eg spurte ho om elevane treng øving i det å lese litteratur:

Maren: Ja, det synest eg. Og då er det fint å byrje med korte tekstar slik at ein får snakka gjennom dei.

H: Ja, snakka dei igjennom?

Maren: Ja, for det er gjerne ting dei ikkje legg merke til, det kan vere ting dei ikkje har tenkt over. Sånn som i den der Rune Belsvik-teksten. Der er det sånn at det er ord som går igjen, men det la dei ikkje merke til då dei las han. Ordet "kaldt" til dømes. Det la dei ikkje merke til før eg viste dei det. Og då sa dei "åhh". Og så var det eit skjer som det var snakk om to gonger. Så då måtte vi snakke om kvifor det også var nemnt heilt til slutt. Og då klarte dei å resonnerer seg fram til at det var fordi vi skulle tenkje på det som hadde skjedd tidlegare, for å binde det saman.

Den framgangsmåten som Maren skildrar her, er tekstnær, han byggjer opp under evna til å trekkje slutningar eller lage inferensar. Maren modellerer; ho viser dei kva dei kan sjå etter i ein tekst, og korleis ein kan nærlese tekstar for å hente meir informasjon ut av dei. I tillegg opnar ho for diskusjon.

Maren argumenterer vidare for at ei analytisk tilnærming kan vere ei føremon på den måten at ein då frigjer litteraturlesinga frå spørsmålet om subjektiv relevans:

Dei lærer seg jo òg å ta tak i ting som dei kanskje ikkje ville ha valt til vanleg, tema dei ikkje ville gått djupare inn i, og så lærer dei mens dei held på med det. Sånn sett er det veldig greitt å lære dei om analyse, slik at dei kan jobbe med kva tekst som helst utan at dei må føle at det har noko personleg med dei å gjere.

Denne analytiske tilnærminga kan då i neste omgang føre til at elevane kjem nærmare teksten, meiner Maren: "så er det jo slik at dersom dei går djupt i tekstane så føler dei at dei får eit forhold til dei likevel, mens dei jobbar med det. Dei kan bli litt overraska der, faktisk." Det synspunktet som Maren her presenterer, kan relaterast til omgrepa transferkompetanse og performancekompetanse (jf. avsnitt 6.4.3).

Desse intervjuar gjev ikkje aleine grunnlag for å seie at Maren og Veronika generelt sett driv svært forskjellig litteraturundervisning, men sitata viser til eit grunnleggjande litteraturdidaktisk problem: forholdet mellom slukelesing og fagleg lesing, mellom å la seg føre gjennom teksten utan distanse til tekstuniverset, og det å kunne sjå på teksten med distanse, avsløre tekstens løyndommar og gå inn i forfattarens verkstad. Men Marens litle dømme er samstundes ei slags overskriding av motsetnaden – den nitide, detaljorienterte lesinga opnar for ei rikare oppleving av teksten. Det er ikkje slik at eit skarpare blikk for tekstens "triks" og detaljar øydelegg for opplevinga. Dette diskuterer eg nærmare i neste delkapittel.

Ein annan dikotomi, som eg drøfta i kap. 4, er den mellom tekst og kontekst. Samanlikna med L97 som la vekt på konteksten, litteraturhistoria og forfattarskapa, er Kunnskapsløftet meir tekstorientert, og kunnskap om konteksten er nedtona. Ved dei to skulane som eg samanlikna i

kapittel 4 rådde grunnleggjande sett to forskjellige diskursar om korleis litteraturundervisninga skulle organiserast. Diskursen ved den eine skulen var "læreplanvelvillig", ved den andre "læreplankritisk". Diskursen ved den eine skulen hadde adoptert den siste læreplanens didaktiske grunnsyn, så å seie: opplegga som lærarane skildra var orientert mot samanlikning av einskildtekstar, og litteraturhistoria, historisk og biografisk kontekst, vart oppfatta som noko sekundært. Diskursen ved den andre skulen var derimot i mykje større grad orientert mot konteksten, den generelle historia, estetikkhistorie, epokekunnskap og kunnskap om forfatarbiografar. Opplegga som lærarane skildra, passa godt med L97, men dårlegare til Kunnskapsløftet. Læraren Lena ved Tettstadskulen B representerer eit syn som overskrid denne dikotomien. Ho er oppteken av lesestrategiar, og peiker på at leseopplæringa ikkje kan stoppe etter at elevane har knekt lesekode. Men som den viktigaste strategien for forståing av tekstar frå ei anna tid eller frå ein annan stad, nemner ho det å gjere seg kjend med bakgrunnen og konteksten.

Den siste posisjonen som eg meiner kjenneteiknar den overordna tilnærminga lærarane kan ha til litteraturundervisninga er den sjangerorienterte. I samband med skriveopplæringa har sjanger lenge vore mykje drøfta. Teoriane frå den australske sjangerskulen er presenterte i mykje bruka innføringsbøker i norskdidaktikk (til dømes i Smidt (red.), 2009 og i Bjorvand og Tønnessen (red.), 2012), og det er å vente at mange lærarar dermed kjenner til ein del sjangerteori. Det er klart at sjangeren også er viktig for resepsjon, ikkje berre produksjon av tekstar, og sjanger har vore viktig både innan for litteraturvitenskapen og innanfor tekstlingvistikken. Sjangerkunnskap blir likevel ikkje nemnt av mange av lærarane som deltok i denne undersøkinga. Janne artikulerar eit synspunkt som kan førast attende til ei meir tekstlingvistisk forståing av sjanger, nemleg at sjangeren fungerer som ramme for forståing av tekstar. Dersom tekstane i utgangspunktet kan synast vanskeleg tilgjengelege, er det å opplyse om sjangeren ein måte å skape forståing på:

Eg føler at berre dei veit at "dette er eit eventyr", så godtek dei alt. Altså: Dersom eg set sjangeren for dei, så godtek dei mykje forskjellig. Og det kan vere veldig ukjend, både frå fjerne himmelstrok og langt attende i tid, berre dei veit...

Ei sjangerorientert tilnærming til leseopplæringa har òg støtte i læreplanen. Elevane skal kunne lese og skrive tekstar i ulike sjangrar. Karl, som arbeider ved same skule som Janne, oppfattar seg sjølv som ein outsider (sjå kap. 5), og han står då òg nokre gonger for synspunkt som ikkje blir reflektert hos dei andre lærarane. Han seier at han no synest litteraturundervisninga blir borte i sjangerundervisninga: "Men no synest eg det blir litt for mykje sjanger og litt for mykje.... Ja, dei må alltid." Altså underforstått: Elevane må alltid knytte litteraturen opp mot noko anna, og sjølve den litterære opplevinga kjem i bakgrunnen. At det er akkurat sjangerundervisning som representerer det litteraturfiendtlege slik Karl ser ut til å meine her, er litt merkeleg. Men andre stader går det klart fram at Karl meiner litteraturundervisninga i skulen skal handle om oppleving og lyst. Sjanger og sjangerkunnskap representerer derimot det skulske og teoretiske. Ein skepsis til teoretiske eller omgrepsprega inngangar til litteraturundervisninga blir, som vi skal sjå i neste avsnitt, artikulert av fleire lærarar.

6.4.3 Litterær transfer-kompetanse kontra performancekompetanse

Lærarane i denne undersøkinga er ei samansett gruppe, og dei reflekterer mange ulike syn på litteraturundervisning. Likevel meiner eg at intervjuet samla sett gjev grunnlag for å seie at desse

ungdomsskulelærarane legg mykje mindre vekt på ei litteraturundervisning som tek sikte på å utvikle det Torell et al. (2002) kallar *performanskompetens*, men desto meir vekt på at lesinga skal gje gjenkjenning. Dette er eit poeng som blir diskutert i større breidde i kapittel 5 som handlar om lærarane sine strategiar for tekstutval. I den samanhengen blir òg omgrepet subjektiv relevans drøfta. Den litterære analysen, som er med på å skape distanse til teksten, og som nettopp handlar om å auke performancekompetansen, er lærarane mindre opptekne av, og det finst òg fleire døme på ein uttalt skepsis til ei omgrepsrik, analytisk eller litteraturfagleg tilnærming til dei skjønnlitterære tekstane:

Margrete: Ja, litt om litterær analyse. *Sånn forsiktig*. (mi uth.)

Lisbeth: Vi har ikkje brukt å analysere tekstar i ungdomsskulen i det heile.

Randi: Altså, det [litteraturlæring] må ikkje bli for teknisk.

Maren: Det [analytiske omgrep] er det ganske lite av, faktisk.

Karl: Eg synest jo at vi nokre gonger må få lese ein tekst berre for å få oppleve teksten. Gleda ved teksten. Utan at dei må skrive ein artikkel etterpå. Det er ikkje mykje av det no.

Karl er skeptisk til litterær analyse på eit meir generelt plan òg, og han synest faglege litterære analysar langt på veg berre er påhitt:

Då eg sjølv las norsk i si tid, syntes eg det var artig å lese analysar på biblioteket. For det var liksom... Ein hadde kjensla av at dei som skriv desse analysane kunne dette. Ein skulle ikkje prøve å seie at dei tar feil, men så prøvde eg å sjå... Kor kjem no dette frå? Men dei berre skreiv masse ord.

Men biletet er samansett. Det finst òg døme på at lærarar grunnjev tekstval fordi visse tekstar er lette å analysere (sjå kapittel 5), og tekstnær læring treng ikkje vere veldig omgrepsrik eller "teknisk". Faren for performanceblokkeringar, "oppgulp" og kategorisering av litteratur etter førehandsdefinerte omgrep er eit mogleg utfall av ei for teoretisk og analytisk tilnærming (jf. Torell et al., 2002), men det er vel ikkje først og fremst det som ligg bak denne skepsisen? Utsegn som dei over kan snarare henge saman med at sjølv omgrepet "analyse" blir assosiert med ein bestemt måte å undervise i litteratur på, som handlar om å leite opp litterære "verkemiddel" i ein tekst? Kanskje er ein grunn til at lærarane posisjonerer seg slik at det òg ligg ei førestilling om at litterær analyse gjerne er knytt til ei veldig lærarstyrt undervisning, der læraren går gjennom verkemidlane i teksten punkt for punkt. Undervisningssjangeren *litterær analyse* er dermed i seg sjølv noko tvilsam; han blir assosiert med noko autoritativt, gammaldags, lystdrepende og veldig skulsk som ein moderne lærar i ein individualistisk kultur må ta avstand frå.

Førestillinga om at den litterære analysen er ein motsetnad til den gode litterære opplevinga, finst mange stader. Når ein plukkar frå kvarandre eller dissekerer noko, øydelegg ein i ein viss forstand

heilskapen, og det kan vere ei forklaring på kvifor desse motførestillingane til den litterære analysen kjem opp. Litteraturteoretikaren J. Hillis Miller meiner at litterær lesing rett og slett ber i seg ein apori:

How can you give yourself wholeheartedly to a literary work, let the work do its work, and at the same time distance yourself from it, regard it with suspicion, and take it apart to see what makes it tick? (Miller, 2002, s. 124)

Det er vel nettopp denne aporien som gjer at nokre lærarar berre vil undervise "litt forsiktig" i litterær analyse; dei vil ikkje øydeleggje magien og avsløre illusjonen som er så naudsynt for innlevinga.

Men litterær kompetanse må vere meir enn evna til å la seg forføre av teksten, eller til å byggje mentale førestillingar (jf. Judith Langers omgrepsapparat). Litteraturundervisning fører truleg til ein viss grad av demystifisering av dei litterære tekstane. Men er ikkje denne motsetnaden som Hillis Miller peiker på til ein viss grad konstruert, ein myte? Eksemplet frå intervjuet med Maren (over), viser i alle fall at ei nøyaktig, analytisk nærlesing kan vere med på å opne opp for ei anna oppleving av teksten, og ikkje verkar øydeleggjande eller demystifiserande på opplevinga til lesaren. Sylvi Penne argumenterer, med utgangspunkt i Jerome Bruner, for at eit metaspråk som vi kan bruke for å snakke om "(...) våre narrative og metaforiske opplevelser er selve nøkkelen til frigjøring" (Penne, 2010, s. 137). Det er naudsynt, hevdar ho, å kunne distansere seg frå forteljingar og metaforar for å kunne skilje mellom kulturens forteljingar og "(...)våre tilegnede narrative tolkingsmønstre" (same stad). Altså: Det dreier seg om å ha eit medvite forhold til kva som er opphavet til dei mønstra og skjemaa som vi tenkjer ved hjelp av for å unngå å bli forført av kulturen. Forføringa, ikkje avsløringa, er det skumle i ein slik optikk.

Torell et al. definerer litterær transfer-kompetanse som evna til å kople innhaldet i teksten ein les til sitt eige liv. Litterær transfer inneber at lesarens "personliga liv och erfarenhetsvärld" blir drege inn i tolkinga av teksten "och tilför texten mening genom att anknyta den till en otvetydlig *verklighet* – läsarens" (Torell, 2002d, s. 86). Denne kompetansen er viktig, for utan evne til å sjå tekstens relevans for røyndommen ein sjølv lever i, blir all lesing "livlaus". Johanna seier det slik om arbeidet med Ibsens *Vildanden*:

Men akkurat det der: At litteratur er levande, og at sjølv om det er skrive i 1884 så finn vi moment der som vi kan dra inn i vårt eige liv.... Sant; dei har andre familieband, familiestrukturar, kvar sine historier, at ingenting... Det er heilt naturleg... og så kan vi jobbe ut frå det. Det synest eg er veldig, veldig artig. At litteraturen gjev oss ein link som vi kan snakke...

I prosjektet til Torell et al. var såkalla literary transfer-*blokkeringar* særleg tydeleg hos dei svenske lesarane. Det vil seie at "(...) verklighetsbilder ur läsarens egen erfarenhet [blir] så dominerande i tolkningen att texten själv hamnar i skymundan" (Torell, 2002d, s. 87). Teksten blir kort sagt borte – han eksisterer berre som eit slag stimulus for lesarens eigne tankar og oppfatningar om sin eigen røyndom, og den andre og det framande i teksten forsvinn. Lesinga kan dermed vere til stor glede for

den einskilde, men så lenge lesaren ser berre seg sjølv og sin eigen røyndom i teksten, er det noko som manglar, lesinga opnar ikkje opp for ny innsikt. Ein lesar som les berre slik, har ikkje litterær kompetanse om vi legg til grunn dei forståingane av omgrepet eg diskuterte i avsnitt 6.1. Torell meiner at det må vere ein balanse mellom performancekompetanse og transferkompetansen. Dette synet er problematisert av Magnus Persson (2012). Han seier at det er *pendlingane* mellom utanfråperspektiv (performance) og litterær transfer som best kan skape produktive litterære samtalar: "Det avgörande er givetvis vilken karaktär dessa pendlingar har. Målet bör vara att de olika kompetenserna understödjer, fördjupar och problematiserar varandra (...)" (Persson, 2012, s. 73). Dei følgjande to døma frå samtalen med Johanna illustrerer to ulike sider ved det vi kan kalle litterær transfer.

6.4.3.1. "Kva med ho Pochahontas?"

Johanna fortel om to fenomen som vi vel må sjå på som utslag av (eller snarare ein variant av) literary transfer. Dette gjev seg utslag på litt forskjellige måtar, men både tilfella handlar om korleis elevanes verd og mediekontekst legg premisser for korleis dei les og forstår litteratur. Det første dømet til Johanna handlar om korleis filmen og populærkulturen kan leggje føringar for korleis arbeidet med eventyr i skulen føregår, og korleis populærkulturens former kan verke blokkerande på arbeidet med litteratur:

Johanna: Ja, til dømes å jobbe med eventyr no, synest eg er mykje vanskelegare enn då eg begynte i 98.

H: Akkurat. Kva kan det skuldast?

Johanna: For dei høyrer ikkje eventyr lenger, dei ser eventyrfilmar. Så den der forteljartradisjonen opplever eg blir viska ut. Så ein...

H: Det er Hollywood som har teke over?

Johanna: Det er Hollywood, det er Disney som har teke over. Ja. Så når eg snakkar om Reveenka og Espen Oskeladd og slikt då... "Kva med ho Pochahontas, Tingeling og...." Det opplever eg veldig sterkt.

Problemet, slik Johanna ser det, er at desse filmane tilbyr ferdige bilete som blokkerer for elevanes moglegheiter til sjølv å visualisere fritt over dei litterære tekstane:

Johanna: Dei der forteljarstundene der ein laga eigne bilete er borte, det er ferdig produserte bilete frå... Hollywood og Disney.

Populærkulturen, og då særleg filmen, stengjer dermed lesingane, slik Johanna ser det. Svaret hennar på denne utfordringa frå populærkulturen er å insistere på nærlesinga av dei litterære tekstane. Då ho støytte på problemet i samband med teksten *Kurt blir grusom* av Erlend Loe (det vart laga animasjonsfilm på bakgrunn av boka i 2008), laga ho eit opplegg som sørgde for at elevane måtte lese nøye og reflektere over teksten medan dei las i staden for å la dei ferdige bileta som dei hadde med seg frå filmen styre opplevinga og diskusjonen av teksten. Her måtte ho altså aktivt arbeide *mot* dei koplingane som elevane gjorde, for å klare å leie dei inn i den spesifikke litterære teksten.

Johanna snakkar om fenomenet som om det er relativt nytt, og at ein kultur av forteljarar nyleg er borte. Det er all grunn til å vere skeptisk til eit slikt bilete av røyndomen, men det er samstundes klart at populærkulturelle forteljingar har større plass i elevane sine liv no enn tidlegare. Her har i alle fall skjedd ei kvantitativ endring i medieøkologien.

6.4.3.2. "Dei hadde svart belte i såpeseriar"

Johannas andre døme viser ei anna, meir positiv, side av fenomenet, og representerer ei positiv og konstruktiv pendling mellom den litterære teksten og elevane sine populærkulturelle referansar. Dømet er frå arbeidet med *Vildanden*. Ho førebudde arbeidet godt, men meiner ho var heldig med klassen av di det i klassen fans nokre "såpeseriejenter":

Sant, då hadde *Hotell Cæsar* akkurat byrja, så dei hadde svart belte i såpeseriar.... Vi hadde ei dobbeløkt, og så skulle vi byrje med *Vildanden*, og eg delte ut eit classesett som ser berre heilt gruvsamt ut. "Å, skal vi lese dette? Små bokstavar og..."

Elevane fekk deretter tildelt sine roller, og lesinga gjekk greiare. Dei stoppa opp ved vanskelege ord undervegs: "Og så seier ho som hadde svart belte: "Han der grosserar Werle, det er han som er svinepelsen her." Vi var ikkje ferdige med første akta." Her verka altså dei populærkulturelle referansane til elevane sterkt inn på lesinga av denne kanonteksten. Johanna bruka dette som ein ressurs, og tok inn dette i seinare undervisningsopplegg. Ho la merke til kva det var elevane såg i teksten, og kva dei leita etter, og bruka dette til å lage eit nytt opplegg for lesinga av *Vildanden*. Den populærkulturelle vinklinga viste seg fruktbar for å få elevane til å skjønne kva som føregjekk i *Vildanden*.⁴⁴ I forteljinga til Johanna fører altså den populærkulturelle ballasten til elevane på den eine sida til blokkeringar, på den andre sida kan den utnyttast til ein didaktisk ressurs. Det populærkulturelle spelar såleis ikkje ei eintydig negativ rolle i Johannas forteljing, men det forteljinga særleg viser, er at ungdommars mediekontekst i større grad enn før er samansett og kompleks, og at han kan verke inn på det skulebaserte arbeidet med litteratur på mange ulike måtar.

6.4.4. Ungdomskultur og skjermmedium. Overflate og djupn

Vi veit at sosio-kulturell bakgrunn har mykje å seie for haldningar til skulearbeid generelt, og også til litteraturundervisning spesielt (Jf. Penne 2010, 2006). Born med bakgrunn i familiar med høg kulturell kapital har "sans for spelet" (Penne, 2010), dei tek lettare del i skulens formidling av kulturuttrykk på skulens og tradisjonens premiss. Dei har så å seie internalisert ei forståing av at visse tekstar og sjangrar er viktige å kjenne til for å kunne delta i samfunnet. Johanna brukar derimot elevanes *populærkulturelle* kompetanse som ressurs, ho overfører dei "lesestrategiane" som elevane har tileigna seg utanfor skulen til lesinga av klassikarar. Det er ei tilnærming som ber i seg ein større aksept av populærkulturelle ytringar, og som kanskje viser at skilnadene mellom populærkulturelle og høgkulturelle ytringar ikkje alltid er så store. Populær- eller ungdomskulturens plass i skulen er omdiskutert, og Johanna opplever i andre samanhengar at populærkulturelle uttrykk kan skape blokkeringar i møte med litterære tekstar. Eit mogleg standpunkt er at ein kan ta inn ungdomskulturen og prøve å forstå han som kontrast til høgkulturelle ytringar, altså leggje opp til at

⁴⁴ I Elise Seip Tønnessens (2007) longitudinelle undersøking av born og ungdoms medievanar, blir nettopp *Hotell Cæsar* tema. Ho finn at ungdommane tek ulike posisjonar i forhold til serien: nokre identifiserer seg til ein viss grad med personane og handlinga, mens andre distanserer seg frå serien. Nokre er distanserte tilskodarar; dei ser på, men med ein kritisk distanse, andre er totalt avvisande, og vel å ikkje sjå i det heile (s. 95-101).

ein skal forstå dei "låge" kulturuttrykka med utgangspunkt i skulens og kunstens omgrep, for då å få utdefinert desse kulturuttrykka som mindreverdige. I mønsterplanen frå 1987 heiter det til dømes:

Elevene har erfaring med mange genrer frå triviallitteraturen. I litteraturundervisningen kan de få hjelp til å lese slike tekster meir kritisk. Det er en viktig oppgave å hjelpe elevene til å velge god litteratur (KUD, 1987, s. 136).

Det siste dømet til Johanna snur det heile på hovudet i og med at det er høgkulturen som blir forstått med lågkulturens omgrep. Den gjengse haldninga har vore at elevane sin kulturkontekst, triviallitteraturen og populærkulturen, har representert ei utfordring for litteraturlæraren. Men haldningane til ungdommane sin eigen kultur er langt frå eintydig negativ i dette intervjumaterialet (jf. diskusjon i kapittel 5 om utval). Her er i alle fall mogleg å finne to hovudposisjonar: For det første er det nokre som meiner at norskfagets viktigaste oppgåve er å ta vare på den "eigentlege" lesinga, og at skulen må vere ein motvekt til den overflatiske mediekulturen, populær- og triviallitteratur. Denne posisjonen kan vi kalle ein kulturkritisk posisjon. I den andre enden er det nokre som meiner at norskfaget i mykje større grad må ta føre seg og dreie seg om nettopp ungdomskultur og dei nye medias sjangrar og den multimodale medierøyndommen, og at norskfaget i større grad må reflektere samtidskulturen. Denne posisjonen kan ein då kalle for ein medieøkologisk posisjon.

Margrete ved Forstadskulen D er ein av dei eldste lærarane i undersøkinga, og ho representerer tydeleg den første posisjonen. Ho er sterkt kritisk til den siste læreplanreforma, og meiner at Kunnskapsløftet etterspør overflatisk kunnskap, ikkje djupn. Margrete er òg ei av dei som i størst grad meiner at det har skjedd endringar i elevane sin litterære kompetanse over tid. Det overflatiske finn ho igjen hos elevane, og ho meiner at elevane treng trening i å

(...) forstå noko som er litt lenger kanskje. Til dømes det å lese ein roman. Eg trur dei treng øving i å forstå at det går an å lese noko som er så pass langt, som ikkje treng å bli ferdig den same dagen, at ein kan fortsette. Men dei treng jo òg øving i å lese andre tekstar som er klassiske. Og felleslesing treng dei øving i. Vi pratar jo om det.

Margrete peiker på sosio-kulturelle og mediehistoriske årsaker til at den litterære kompetansen hos elevane er vorten dårlegare. Dårleg forståing og manglande litterær kompetanse skuldast slik ho ser det

(...) at svært mange no aldri les friviljug, og at dei ikkje får noko tradisjon rundt det. Eg trur dei fleste har det slik heime at dei les for ungane i førskolealder og kanskje til og med første klasse, for no må dei jo lese i lag med førsteklasingane. Så blir det utvatna etter det. Det blir ikkje noko tradisjon, det blir ikkje noko frå heimen. Så skulen står for alt som gjeld litteratur. Og då er det veldig viktig at vi passar på å gjere det. Fordi at dei får det ikkje frå anna hald. Så det buttar der, kan du seie, på det store planet. På det avgjerande planet. Og så er det sånn at det er nokre familiar som har det sånn at det er naturleg at ungane les, men det er faktisk færre no enn for fem år sidan eller ti år sidan. Det er stor skilnad. Mange tenkjer slik i dag at det ikkje er nausynt å ha bøker heime, for alt ligg på nettet. Sånn at bokhyller ikkje er prioritert. Eg trur det blir sånn. Skal du lese noko set du deg framom maskina eller dei her nye...

H: Lesebretta?

Margretes oppfatning av mediebruken til born og unge, svarar godt til det statistikk og forskning på feltet viser: skjermtekstar blir stadig viktigare i forhold til andre medium. Slik ho ser det representerer dette ei utfordring. Skjermtekstane skapar overflatiske lesarar, overflatisk kunnskap. Boka borgar i Margretes verd for "djupn" og for konsentrasjon, og dermed òg for forståing og kunnskap på ein annan og meir grunnleggjande måte enn dei overflatiske skjermmedia.

Kor stor skilnaden på å lese ein roman på eit lesebrett er frå å lese på papir, er vel eit meir ope spørsmål. Både måtane å lese på er i utgangspunktet lineære, og sjangeren er den same. Det er berre mediet som er endra. I høve til eit meir utvida leseomgrep som eg nemnte i avsnitt 6.2.1., er det klart at brukargrensesnitt har noko å seie for lesinga. Men endringa i medie- og kulturkonteksten som verkeleg er verdt å diskutere, er snarare det store tilfanget nye sjangrar, og utviklinga av multimodale tekstar som følgjer med. Kva vil det til dømes seie at skriftas lineære logikk i stadig større mon blir bytt ut med biletets spatiale logikk? Kva verknader vil det ha på psykososiale evner som den litterære kompetansen? (Kress, 2003) Den problemstillinga Steffensen (2005) reiser om den utviskinga av grensene mellom fiksjon og fakta som finst i ein del nye TV-sjangrar, er og viktig å undersøke i et litteraturdidaktisk perspektiv. Margretes poeng er at det i og med medieendringane skjer noko med elevanes kognitive evner, då særleg evna til fordjuping og konsentrasjon.

Den andre posisjonen er representert av til dømes Susanne, som vurderer å bruke "Gossip girl"⁴⁵ som utgangspunkt for å undervise i forteljarteknikk, og av Janne, som meiner tida kanskje er inne for å etablere eit nytt obligatorisk mediefag i skulen. Elles er lærarane ikkje særleg tydelege i vurderingane av kva plass ungdomskultur eller trivialkultur, særleg skjermmedium, bør ha i norskfaget. Nokre, som til dømes Randi, opplever at dei ikkje kan gå inn i elevane si kulturelle verd med autoritet og truverd. Dermed er dei heller ikkje i stand til å gå inn i denne kulturen med eit kritisk blikk. Dei opplever denne kulturen som for framand rett og slett. Johan har eit svært elevnært blikk på faget (jf. kapittel 5 om utval). Han brukar (ungdoms)kulturelle fenomen for å legitimere undervisning i norrøn litteratur:

Ja. For det ser ein jo stadig at både spørjeprogram og kviss og uansett kva det er, så er det eitt eller anna om norrøn litteratur. Ein kan jo sjølvsagt starte med vikingtida om ein ønskjer det (...) Det går jo an å gjere noko der, sant. Eg tenkjer heile tida på motivasjon, sant. Det må jo vere noko spennande.

Det er underholdnings- og lystaspektet som dannar grunnlaget for Johans faglege val, og her er det tydeleg at fortidas tekstar er viktige i den utstrekning dei kan ha ein eller annan "bruksverdi" i samband med populærkulturen.

⁴⁵ Amerikansk TV-serie om som handlar om sosietetslivet i New York.

Det er opplagt at endringar i kulturkonteksten til elevane og endringar i mediebietet har mykje å seie for undervisning generelt sett, og for norskfaget og litteraturundervisninga spesielt. Per Bjørn Foros og Arne Johan Vetlesen skriv:

De som vokser opp i dagens Norge, er (...) ikke kulturelt henvist til eller prisgitt "det norske"; de vokser opp i en globalisert kultur der impulsene vel så ofte kommer fra USA som fra eget land og eget hjemsted. Sagt i et annet språk: disse barna er konsumenter på ett eneste enormt internasjonalt marked; de utgjør sågar, i markant kontrast til situasjonen for barn opp til nylig, en kommersielt prioritert aldersgruppe (Foros og Vetlesen, 2012, s. 39).

Denne kulturkonteksten er det norsklærarar må forholde seg til. Media spelar ei stor rolle i den endringa som har skjedd. I kapittel 3 argumenterte eg for at nye media kan oppfattast som ei utfordring for litteraturdydaktikken, og det er klart at spørsmåla om norskfagets kva, korleis og kven må revurderast i lys av den nye mediekonteksten til elevane. Dette har fleire sider. Det handlar om korleis skulen og undervisninga skal ta inn over seg denne internasjonaliseringa og kommersialiseringa av barndommen meir generelt, men det handlar òg om meir spesifikke problemstillingar. Til dømes er det viktig for norsklæraren å reflektere over kva tolkingskompetanse elevane har tileigna seg i møte med tekst og media utanfor skulen (Tønnessen, 2012a og b og 2007). Dømet frå Johanna viser at populærkulturen og mediekonteksten *kan* vere med på å utvikle ein meir generell tolkingskompetanse hos nokre elevar. Denne kompetansen som er tileigna utanfor skulen, vil vere i stadig endring, og ein kan snakke om ulike *generasjonar*: "Med dagens medietilbud vil det være klare generasjonsforskjeller når det gjelder hvilke medietekster ulike aldersgrupper er vokst opp med" (Tønnessen, 2007, s. 21). Jean Twenge legg enno større vekt på korleis kulturen er prega av generasjonsskilnader:

Like it or not, when you are born dictates the culture you will experience. This includes the highs and lows of pop culture, as well as world events, social trends, economic realities, behavioral norms, and ways of seeing the world (Twenge, 2006, s. 2).

Det er god grunn til å tru at slike generasjonsskilnader òg kan ha noko å seie for kva *litterær* kompetanse elevane tileignar seg. Tønnessen (2007) finn at mediebruken til unge for det første blir prega av "(...) fellesskapet i ungdomskulturen" gjennom mainstreammediene, men på den andre sida gjev den individualistiske kulturen rom til at dei unge kan "(...) bruke sine særinteresser og supplerende medier til å markere sin identitet" (Tønnessen, 2007, s. 79). Steffensen (2005) har eit meir negativt syn på den nye mediekvardagen, og ser sjølve den fiktive leseforma som truga av dagens mediekontekst, særleg av di nye underhaldningssjangrar tilbyr lesarposisjonar som byggjer berre på underhaldningsprinsipp. Dessutan gjer nye sjangrar i skjermmedia at skiljet mellom to ulike leseformer, den fiktive og den faktive, ikkje lenger er særleg relevant. Men er ikkje det Johanna fortel om, elevar med svart belte i såpeseriar, eit døme på at ein *kan* bruke kompetansen som elevane brukar i diskursar utanfor skulen som ein aktiv ressurs i skulen? Det dreier seg dermed om å støtte opp under ein positiv transfer mellom det eigne (*Hotell Cæsar*) og det andre (*Vildanden*) slik at ein kan samanlikne på ein relevant måte og bruke samanlikninga for å byggje opp metaspråk og refleksjon (jf. Penne, 2010, s. 137). Sjølv om litterær kompetanse handlar om å lære ein del konvensjonar for korleis ein skal lese, og at det er skulen som først og fremst formidlar desse konvensjonane, kjem ein ikkje utanom at kulturkonteksten formar elevanes utgangspunkt og habitus

på ein slik måte at dette på ein eller annan måte må reflekterast i undervisninga (Tønnessen, 2007, s. 21).

6.4.5. "Korleis har konstabelen det eigentleg?" Å forstå den andre. Litterær kompetanse og føremål med undervisninga

Mange legitimeringar av litteraturundervisning har utgangspunkt i forholdet mellom "eg" og "den andre". Dette gjeld legitimeringstrategiane med røter i Bildungsomgrepet, og det gjeld òg legitimeringane som er basert på tanken om cultural literacy og fellesskapsoppbygging (jf. kap. 3). Det er ikkje så greitt å skilje mellom slike legitimeringsstrategiar på den eine sida, som er ideologiske, politiske og normative, og kunnskap om kva litterær kompetanse er i ein meir deskriptiv (læringsteoretisk) forstand. Problemet botnar i at lesing også alltid er ein kulturell (og politisk) aktivitet, og kan vel vanskeleg sjåast på som ein dugleik lausrive frå kulturelle verdiar. Torell et al. (2002) går til dømes langt i å antyde at høg litterær kompetanse er kjenneteikna av ei orientering mot den andre. Altså, ein kan ikkje vere ein kompetent lesar utan samtidig å ha inkorporert nokre bestemte haldningar, nemleg eit ønske om å forstå den andre. Dermed kan ikkje litteraturlesing reduserast til ferdigheiter, ettersom ferdigheiter kan eksistere utan etisk forankring. Det er mogleg å argumentere for at den kulturelle konteksten gjer denne naudsynte andreorienteringa vanskeleg. For menneske som tilhøyrer det Jean Twenge kallar "Generation Me", er målestokken alltid sjølv, ikkje den andre (Twenge, 2006). Dersom vi går ut frå at ei slik grunnhaldning gjennomsyrrer mykje av den vestlege kulturen, er det klart at kompetansar som på ein grunnleggjande måte krev andreorientering, vil vere vanskeleg å nå.

Lisa Zunshine gjev ein annan inngang til problematikken. Ho koplar litteraturlesing opp mot kognitiv psykologi og såkalla *Theory of mind*, og argumenterer for at litteraturen kan vere med på å trene den kognitive evna til å gjette på andre menneske sine intensjonar, kjensler, meiningar og oppfatningar. Dei kognitive evnene er medfødde, og ikkje spesielt knytt opp til litteraturlesing. Evna til å spekulere i kva andre tenkjer er utvikla av evolusjonen, og menneske som er flinke til å lese andre, har fordelar i samspelet med andre. I møte med litterære tekstar må vi bruke og kanskje vidareutvikle den same evna til å teoretisere og lage hypotesar om intensjonar, kjensler, oppfatningar som vi brukar i kvardagen. Om ein forstår det slik, er litterær kompetanse ikkje noko kvalitativt anna enn den generelle kognitive evna til å leve seg inn i den andre. Dersom ein går med på at ein viktig føresetnad for litterær kompetanse er "orientering mot den andre", eller i alle fall meiner at empati eller andreorientering er eit viktig (bi)produkt av litteraturlesinga, blir den praktiske didaktiske utfordringa å finne måtar å undervise på som styrkjer denne evna. Eg vart merksam på omgrepet *Theory of Mind* gjennom ein av informantane, Tor.

Læraren Tor har mastergrad i spesialpedagogikk, og han er svært oppteken av relasjonar, sosialisering og klassemiljø. Tor er ein av dei eldste lærarane i informantutvalet, men han har brei oversikt over ungdomskulturen, filmar, teikneseriar og musikk, og som den einaste læraren i utvalet fortel han at han sjølv har spela dataspel (strategispel). Likevel meiner han at klassiske tekstar som "Faderen" og "Karens jul" ofte er best å bruke i undervisninga. Desse tekstane aktiverer kjensler og empati, meiner han, og det sentimentale og melodramatiske er godt stoff for ungdomsskuleelevar slik han ser det. Tors erfaringar med dei melodramatiske og sentimentale tekstane svarar godt til

Sylvi Pennes funn (Penne, 2006 og 2010. Sjå òg kapittel 5 om tekstutval). Ikkje uventa ser Tor dermed på litteratur som eit viktig verkemiddel til å trene sosiale ferdigheiter, empati og "Theory of mind". Utgangspunktet hans, teoretisk sett, er psykologien. I intervjuet legg han vekt på at faglege resultat er avhengig av eit stabilt og godt klassemiljø, og han fortel om korleis han tek tak i mobbing. I samband med eit mobbeproblem bruka han filmen *Ondskan* som er basert på ei bok av Jan Guillou. Om eit undervisningsopplegg knytt til "Karens jul" fortel han følgjande:

Eg plar å ha dei til å skildre politimannen, konstabelen. Korleis har konstabelen det eigentleg? Kva er det der slags person? Korleis har han det heime? Det er veldig viktig. Refleksjon over det. Eg brukar jo veldig mykje refleksjonar i norsken. Dersom det er fint ver ein dag og vi har nokre fellestimar så tek eg elevane med oppi lia her. Dei skal ha med seg ei bok og noko å skrive med. Så plasserer eg dei "one by one" rundt omkring og så seier eg: "Frå synspunktet ditt, ta tak i eit eller anna i sceneriet. Reflekter over det. Dersom du ser ein mann nede på [...]kaia: Kven er det? Kor kjem han frå? Kva er det han tenkjer på?

Tor nemner eksplisitt omgrepet "Theory of mind" i samband med dette undervisningsopplegget:

Eg veit ikkje om du har høyrte om det, vi har noko i psykologien som heiter "Theory of mind". Det er at når vi pratar saman, ikkje sant, så har du dine bilete og eg har mine. Og ein kommunikasjon kan ikkje fungere dersom sendar og mottakar ikkje er på stasjon. Så når du snakkar med eit anna vesen som kan ha store kunnskapar om kunstgjødsel... Ikkje sant, du skjønner. Det heiter "Theory of mind". Og det er sinnsjukt viktig ikkje minst for lærarar i samtale med foreldre som ikkje har dei same kunnskapane som du har, og du har sjølv sagt ikkje dei same kunnskapane som dei har, og deira... Skal det fungere så.... Så derfor er det viktig å la elevane få trening i å tenkje seg inn i ein annan persons tankeverld.

Når eg spør han om kva han vil halde fram som det viktigaste målet med litteraturundervisninga i skulen, er det just dette aspektet han nemner:

Det er å utvikle individet, utvikle personen. Di meir innsikt ein har i korleis andre menneske tenkjer, korleis samfunnet fungerer, di betre føresetnader har ein for å bli veltilpassa. Ikkje tvil. Det er rein personlegdomsutvikling.

For Tor er den litterære kompetansen og målet for litteraturundervisninga summert opp i dette eine: å forstå den andre. Undervisningsaktivitetane han fortel om stør òg opp under dette; lesing, samtale og skriveoppgåver er sentrert rundt det å byggje opp forståing for andre menneske. Tors undervisning, i alle fall slik han fortel om ho, borgar truleg for personlegdomsutvikling og trening av empati, og vi finn igjen dei same synspunkta mellom anna hos Martha Nussbaum (jf. kapittel 3). Dette litteratursynet er på ein måte instrumentelt – ein brukar litteraturen for å nå eit mål som ligg utanfor det å forstå litteratur i seg sjølv, nemleg utvikling av ein meir generell menneskekunnskap. Nokre aspekt kan bli underkommunisert i ei slik ramme, til dømes historisk kunnskap og sjangerkunnskap. Men som Torell et al. (2002) peiker på, kan ein sjå ei slik innstilling mot det å forstå den andre som ein grunnleggjande føresetnad for all litteraturlesing. Andreorientering er i eit slikt perspektiv alfa og omega for litterær kompetanse, eller sagt på ein annan måte: Litterær kompetanse og evne til innleving er to sider av same sak.

Tor høyrer ikkje til "Generation Me" (Twenge, 2006). For Tor er det heilt opplagt at det å utvikle personlegdommen også handlar om andreorientering, om å få innsikt i korleis andre menneske tenkjer: "Korleis har konstabelen det egentleg?"

6.5. Oppsummerande kommentarar

Denne vesle gruppa av lærarar representerer fleire ulike syn på kva det vil seie å lese litteratur, korleis litteraturundervisninga skal vere, og kva mål ein bør setje. Spørsmålet som ligg til grunn for dette kapittelet var: Kva oppfatningar av *litterær kompetanse* finst implisitt i læraranes forteljingar om litteraturundervisning? Det korte svaret er at det finst eit mangfald oppfatningar mellom dei lærarane eg har intervjuet. Eit generelt inntrykk eg sit igjen med etter å analysert alle intervjuet er at lærarane er i stand til å legitimere lesing av skjønnlitteratur frå ulike vinklar; alt frå cultural literacy-argument, empati-argument (a la Nussbaum og Zunshine), at litteraturen kan bidra til kognitiv utvikling, opplevingar og utvikling av fantasi blir nemnt av informantane. I tillegg nemner fleire lærarar at litteraturen kan vere med på å utvikle generelle språklege ferdigheiter. Lærarane forankrar såleis litteraturlesinga i ei eller anna form for nytte, eller i overordna generelle og humanistiske målsettingar og danningsmål. Samanhengen mellom dei overordna målsettingane som lærarane nemner og det konkrete arbeidet med litteraturen som lærarane fortel om er ikkje alltid like tydeleg, og mellom desse ideelle måla og skulekvardagen er det gjerne ein lang veg. Spørsmålet er kort og godt korleis ein i praksis skal leggje til rette for danningfremjande litteraturundervisning. For ein kan ikkje, meiner eg, postulere at all litteraturundervisning automatisk fører ein nærmare desse overordna måla.

Måtane å legitimere litteraturundervisninga på varierer mellom ulike lærarar og skular, og i kapittel 4 viste eg at lærarane ved to av skulane posisjonerte seg ganske systematisk på to forskjellige måtar. At litteraturundervisninga nettopp skal skape kompetente litteraturlesarar er eit mindre utbredt synspunkt. I staden for å seie at elevane skal bli *gode til* å lese, seier dei at elevane skal bli *glade i* å lese. Dette heng saman med eit anna generelt inntrykk, som eg skriv meir om i kapittelet om utval, nemleg at utgangspunktet for litteraturdidaktiske val i siste instans nærmast alltid ser ut til å vere eleven. Eleven skal kjenne seg igjen i tekstane, eleven skal ha personleg nytte av opplæringa, og det er elevanes eigne problemstillingar som skal vere i fokus også når dei les litterære tekstar i klassen. Slike haldningar må vi vel anta legg til rette for at den litterære transfer-kompetansen (jf. Torell et al., 2002) får god næring. Læraren er underlagt handlingstvang (jf. kapittel 2), og må få undervisninga til å fungere. Å leggje undervisninga opp slik at ho motiverer og engasjerer elevane til deltaking er opplagt viktig for den einskilde læraren. Det er tungt å arbeide motstraums heile tida, og det er derfor ikkje merkeleg om litteraturundervisninga tilpassar seg dette. Eit tredje generelt inntrykk er at lærarane er redde for, eller i alle fall skeptiske til, å ha ei omgrepsbasert, fagleg tilnærming til litteraturen. Ja, visse omgrep må kanskje lærast, men det må skje på ein skånsam måte. Den litterære analysen har truleg eit dårleg rykte, og er vel komen i ein viss miskreditt i den didaktiske diskursen. Dette heng sjølvstendig saman med det førre: Litteraturundervisninga må i første omgang fungere. Ei for omgrepstung, analytisk tilnærming, vil lett kunne føre til uvilje hos elevane, og gjere timane vanskelegare å gjennomføre. Omgrepet litterær kompetanse verkar framandt for dei fleste av lærarane, men med nokre unntak har lærarane ei forståing av at litterær lesing må lærast. Her må det strekast under at denne undersøkinga sjølvstendig ikkje gjev grunnlag for å lage generaliseringar om korleis norsk skulekultur er.

Særleg tre problemstillingar meiner eg er særleg viktige å diskutere vidare, og som spelar ei rolle dersom ein skal utvikle litteraturundervisninga slik at ho kan vere dannelsesfremjande. Desse skal eg no kort gjere greie for.

6.5.1. Kva er lesing?

Det første punktet gjeld sjølve leseomgrepet. Faglitteraturen, den allmenne fagdebatten, læreplanen og lærarstemmene gjev til saman eit svært broket bilete av kva det vil seie å lære å lese litteratur. Eit stort fokus på lesing som ferdigheit som krev noko utover ei evne til å avkode, har i det siste gjort at dei fleste norsklærarar har ein idé om kva ein lesestrategi er, og kva som ligg i omgrepet *den andre leseopplæringa*. Literacy-forskinga er betre kommunisert enn den litteraturredaktiske forskinga, og leseforskning er ikkje noko litteraturvitarar først og fremst har drive med. Leseomgrepet er derimot prega av forskarar frå andre fagfelt (jf. Skaftun, 2009). Kunnskap om lesestrategiar kan sporast i det lærarane seier om lesing generelt. Litterær kompetanse ser derimot ut til å vere eit meir ukjend omgrep hos desse lærarane, og førestillinga om at å lese litteratur som litteratur er noko grunnleggjande forskjellig frå å lese andre tekstar verkar framand. Litteraturredaktisk teori og forskning synest ikkje å vere godt kjend i denne gruppa av lærarar, og tankane lærarane har kring litteraturundervisningas eigenart er ikkje alltid like godt forankra i teori og metarefleksjon.

6.5.2. Korleis undervise i litteratur?

Det andre punktet gjeld litteraturundervisningas form. Det verkar som om lærarane i denne undersøkinga har ei uklar forståing av leseomgrepet, og dette får følgjer for korleis undervisninga blir lagt opp. Det problemet som mellom andre J. Hillis Miller peiker på, nemleg forholdet mellom det å lese for opplevinga sin del og det å lese med distanse, ser ut til å liggje under i læraranes forteljingar om litteraturundervisning. Men lærarane reflekterer i heller liten grad over dette, og dei fleste lét dermed i for stor utstrekning den (naive) opplevinga av teksten aleine vere styrande for korleis dei legg opp undervisninga og for kva tekstar dei vel (jf. diskusjonen om litteraturutval i kapittel 5). Dersom oppøving av litterær kompetanse skal vere ei målsetning for litteraturundervisninga, treng vi eit omgrep om litterær lesing som tek vare på opplevinga av teksten, men som samstundes strekkjer seg noko forbi dette.

6.5.3. Forholdet mellom lesar, tekst og kultur

Det tredje punktet heng nært saman med det førre, og dreier seg om forholdet mellom lesar, tekst og kultur, mellom det eigne og det framande. Torell et al. (2002) fann at svensk skulekultur skaper lesarar som lét det eigne overstyre tolkinga av teksten slik at teksten forsvinn. Slike transfer-blokkeringar er venteleg vanlege mellom norske lesarar òg. Individualisering og einsidig fokus på den einskilde elevens oppleving av teksten byggjer opp under slike blokkeringar. Læraren Tor representerer eit syn som langt på veg bryt med det eg fann hos dei andre lærarane: Han peiker på at føremålet med litteraturundervisninga er å styrke empati og forståing for den andre. Han fortel òg om undervisningsopplegg som skal byggje opp under ei slik målsetjing. *Transfer* er elles eit omgrep som eg meiner bør drøftast nærmare i litteraturredaktikken, og då ikkje berre transfer-blokkeringar: På kva måte verkar til dømes ein endra kultur- og mediekontekst inn på elevane sine møte med skulens (høgkulturelle) tekstar? (Persson, 2012, s. 71-73) Johanna fortalde om eit tilfelle der ungdommane kunne bruke den fortolkingskompetansen dei hadde tileigna seg gjennom å følgje med på ein bestemt såpe-serie til å forstå et høgkulturelt litterært verk. Det vil seie: Norsklærarar kan vente seg stadige endringar i kva kompetanse elevane har med seg frå primærdiskursen og frå

mediekvardagen sin inn i skulen. Medieøkologiske tilnærmingar og forståingsrammer bør derfor truleg enno sterkare inn i norskdidaktikken.

6.6. Nytte- og ferdigheitsdiskursen *revisited*

I dette kapittelet meiner eg dessutan å ha vist at utfordringa som nytte- og ferdigheitsdiskursen representerer, er samansett. Det kan vere fornuftig å løyse opp i dette doble omgrepet, og diskutere ferdigheitsomgrepet for seg sjølv, og setje *nytte* i parentes. Utfordringa som har med ferdigheitsfokuset å gjere botnar først og fremst i uklare forståingar av kva det vil seie å lese litterært, og at dette får følgjer for litteraturundervisninga. Ferdigheitsfokuset er ei utfordring for litteraturundervisninga fordi lesing blir oppfatta som ei generell ferdigheit som ein kan bruke i møte med alle typar tekstar, og dersom ein med leseferdigheit først og fremst meiner at ein kan bruke den efferente lese måten. Så lenge ein har klart føre seg at det å lese litteratur som litteratur er noko meir enn å lese faktivt, efferent eller diskursivt (Steffensen 2005, Rosenblatt, 1995, Langer, 2011), er det ikkje noko i vegen for å sjå på den litterære lesinga som ei ferdigheit eller ein kompetanse. Det trur eg tvert om kan vere ein pedagogisk føremon, og fungere som motvekt til ei altfor sterk vektlegging av eit heller uklart opplevingsaspekt.

Dersom ein ser litterær kompetanse som målsetjinga med litteraturundervisninga, blir òg vurderingsaspektet enklare å handtere. Det er tenkjeleg at eit einsidig fokus på opplevinga ved teksten kan gjere at litteraturundervisninga blir oppfatta som mindre viktig, mindre fagleg, vanskelegare å vurdere og dermed òg mindre nyttig enn andre norskfaglege emne. Med omgrepet litterær kompetanse kan ein fagleggjere litteraturundervisninga meir, og vurdere faglege prestasjonar, samstundes som ein opprettheld det særreigne (det estetiske, opne og opnande) ved den litterære lesinga. Om det no innanfor ein slik forenkla nytte diskurs er slik at det å vere flink til å lese litteratur, å ha høg litterær kompetanse, ikkje er direkte nyttig i økonomisk forstand, er den estetiske eller fiktive lese måten, den litterære kompetansen, ikkje særleg relevant. Økonomisk vekst er ikkje avhengig av ei befolkning med høg litterær kompetanse (jf. Nussbaum, 2011). Men nytteomgrepet er heller ikkje eintydig: Martha Nussbaums (1995, 1997, 2011) forsvar av dei humanistiske faga botnar til dømes i eit slags nytteomgrep. Dei humanistiske faga dyrkar fantasien, kreativiteten og kanskje empatien, noko som kan vere med på å byggje eit betre rettssystem, eit betre demokrati og eit meir solid økonomisk system ettersom kreativitet og fantasi er ein viktig kapital når målet er utvikling og innovasjon.

7. Litteratur i skulen

Problemstillinga *Kva syn på litteratur og danning avteiknar seg i norsklærarars forteljingar om eigen litteraturredaktiske praksis?* har eg freista å svare på frå fleire ulike vinklar, og ved hjelp av fem konkrete forskningsspørsmål. Analysane i dei føregåande kapitla har vist at litteraturredaktikken er, om ikkje i krise, så i alle fall i rørsle. Feltet eller diskursordenen er i liten grad prega av hegemoni, og ei rekkje ulike posisjonar er moglege. Samtalane med desse 18 lærarane på 10 skular i Nordland har vist at det på skulenivået finst mange ulike syn på litteratur og danning. Det er ikkje mogleg å finne klare felles haldningar som gjeld for desse lærarane, sett bort frå ei: litteratur og litteraturundervisning er viktig og kan bidra med noko som andre emne og fag ikkje kan. Kva dette *noko* er, er det òg mange meiningar om.

7.1. Avhandlingas kunnskapsbidrag

Dette er ei kvalitativ undersøking. Den kunnskapen som undersøkinga bidreg med er følgjeleg kontekst- og situasjonsavhengig, han er *produsert* i fleire omgangar: i samtalane eg hadde med lærarane, og i dei analysane som eg har gjort av intervju sett i lys av teoretiske omgrep. Diskusjonen om kunnskapens epistemologiske status og generalisering er teken i kapittel 2. Her kan eg kort minne om at materialet ikkje gjev grunnlag for generaliseringar, men at kunnskapen som er komen fram her kan ha *overføringsverdi* til andre liknande tilfelle.

Undersøkinga gjev kunnskap om korleis og kor ulikt norsklærarar snakkar om litteratur og litteraturundervisning og litteraturens plass i norskfaget. Vidare gjev analysane eit bidrag til forståinga av korleis didaktisk forskning og læreplanar blir bruka og forstått av lærarar. Dei konkrete forskningsspørsmåla (i avsnitt 1.3) eg stilte har fått følgjande overordna svar:

- På skulenivået er den litteraturredaktiske diskursen open. Det er ikkje eit veldig tydeleg regime, og forskjellane mellom skulekulturar kan vere store. Ut frå korleis lærarar snakkar om norskfaget og om litteraturundervisning er det vanskeleg å finne ein overordna merkelapp (a la "vakkernorsk") for den gjeldande epoken. Dersom ein brukar læreplanteksten eller fagdidaktisk forskning og forskingsformidling som utgangspunkt, ser det annleis ut, og ein kunne til dømes kalle den fagepoken vi er inne i for *literacy-norsk*, *medieøkologisk norsk* eller eventuelt *kultur-norsk*.

- Blant lærarane i denne undersøkinga herskar det tvil om korleis ein skal formulere kva som er *kjernen* i faget. Ein strategi, særleg tydeleg ved Forstadsskulen A, er å halde fast i ein fagkonstruksjon som var tydeleg i den førre fagplanen. Denne strategien set Kunnskapsløftets literacy-fokus i parentes, men gjev fagkonstruksjonen på skulen ein tydeleg profil. Ein annan strategi, særleg tydeleg ved Byskulen, er å opne faget opp for nye teksttypar, medium og arbeidsmåtar. Ei problematisk side ved denne strategien er at faget misser noko av den tydelege profilen den første strategien gav, for framleis ser det ikkje ut som lærarane har eit klart nok grep om kva norskfaget som literacy-fag skal vere.

- Lærarane legitimerer litteraturundervisningas plass i skulen og i norskfaget på fleire ulike måtar, men nokre tendensar finst. Det ser ut til at dei lærarane som er mest kritiske til Kunnskapsløftet, og gjerne tek ein konservativ posisjon, legg større vekt på at litteraturen skal fungere som sosialt lim og danne grunnlag for diskusjonar om samfunn og historie. Felles for alle lærarane er at dei på ein eller

annan måte meiner at litteratur er viktig, og at skjønnlitteraturen representerer eit sentralt dannelsesmedium.

- Lærarane grunnlegg utval av litterære tekstar til undervisninga på mange forskjellige måtar. Kvardagsteoriar om kva som kjem til å fungere og fengje i klasserommet er særleg viktige for utvalet. Ein del mekanismar (til dømes vanar, tilgang til tekstar, overeinskomstar i kollegium) gjer at teksttilfanget truleg i endrar seg svært sakte over tid, og at eit ganske lite knippe kjende tekstar stadig blir resirkulerte.

- Omgrepet *litterær kompetanse* er lite kjent blant desse lærarane, og førestillingane om kva det vil seie å lære å lese litteratur varierer mykje hos desse lærarane.

7.2. Nokre implikasjonar

Forskringsresultat blir i særers varierende grad tekne omsyn til av lærarar i skulen, og avstanden mellom ulike nivå innanfor fagfellesskapen kan ofte verke stor. Det gjev også denne avhandlinga nokre døme på. Den profesjonelle praktikaren er underlagt handlingstvang, og handlar ut frå kva som erfaringsmessig fungerer i ulike situasjonar. Praktikaren kan ikkje alltid forankre praksis i teori og forskingsresultat. Det vil likevel vere naudsynt med kommunikasjon mellom nivåa i faget. I det følgjande vil eg peike på nokre spørsmål som blir drøfta i avhandlinga, men som ikkje minst er viktige å diskutere vidare og skape medvit om i skulen og mellom lærarutdannarar.

7.2.2. Kjernespørsmålet

Kva som utgjer eit fags kjerne kan ein forstå på mange ulike måtar. Læreplanteksten gjev nokre moglege utgangspunkt, nemleg at ein skal forstå norskfaget som ein "(...) sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling" (Udir, 2006a). Formuleringane gjev nokre føringar for form og innhald, men er svært generelle, og kan også gjelde for andre fag. Ein kan forstå eit fag som eit meir eller mindre avgrensa kunnskapsområde. Norskfaget kan ein då forstå som eit fag som handlar om norsk språk og norskspråkleg litteratur. Då kan ein argumentere for at det er dette bestemte stoffet som er fagets kjerne. Formuleringane i Kunnskapsløftet opnar opp for at kjerneomgrepet må sjåast på ein noko annan måte. Kunnskapsløftet legg heller få føringar for kva som skal utgjere kunnskapsinnhaldet i skulefaget norsk, men seier meir om kva kompetansar eller ferdigheiter elevane skal sitje igjen med etter avslutta opplæring. Ein slik tankegang er i tråd med dei tankane som blir presentert i OECDs DeSeCo-dokument (sjå kapittel 5 og 6).

I den norskfaglege diskursen er emnetrengsel eit tema, og vart også nemnt av fleire av lærarane eg intervjuar (sjå særleg kapittel 4). Emnetrengseldiskusjonen har i den siste tida gjeve seg utslag på forskjellig vis, og mest merksemd har vel karakterdebatten fått, altså spørsmålet om kor mange karakterar som skal setjast i norskfaget. *Norsklæreren* nr. 1 for 2011 hadde tittelen "Hva skal ut av norskfaget?" Redaktøren teiknar opp ein krisesituasjon i leiaren: "Det er ikke lenger særlig tvil om at noe må gjøres med norskfaget i ungdomsskolen – og særlig i videregående skole" (Kleiveland, 2011, s. 3). Det som særleg har vore stridens eple i diskusjonen, er norsklærarens arbeidssituasjon og rettebyrde. Fokuset har ikkje i same grad vore på faggrensar og det faglege innhaldet sjølv om også talet på, og utforminga av, kompetansemåla er ein viktig del av diskusjonen.

Den pågåande diskusjonen om emnetrengsel heng sjølvstyk saman med denne utvidinga av norskfagets område som blir reflektert i planverk, kanskje mest eksplisitt gjennom det nye hovudområdet *samansette tekstar*, og i faglitteratur. Den diskusjonen blir nemnt av fleire av lærarane i denne undersøkinga. I den heile tida pågåande konstruksjonen eller rekonstruksjonen av norskfaget vil spørsmålet om norskfagets *kjerne* vere viktig. Eg meiner denne diskusjonen ikkje minst er ein diskusjon om tekstomgrepet og om kulturomgrepet, og det handlar om å trekkje grensene for innhaldet i faget tekstleg sett. Er til dømes skjermtekstar norskfagets domene eller ikkje?⁴⁶ Innanfor ein fagparadigme der kulturaliseringa fører til ei dreining vekk frå kanon, litteraturhistorie og lesing av skjønnlitterære tekstar og mot eit meir samansett tekstomgrep, og fagdidaktikken og styringsdokument samstundes dreier merksemda vekk frå formidling av eit konkret kulturelt innhald mot oppøving av lesemåtar og generelle ferdigheiter og kompetansar, er det lettare å argumentere for eit norskfag som er meir lausrive frå formidlinga av ein skjønnlitterær kanon. Tekst-, ferdigheits- og kulturfaget norsk avløyser litteraturfaget. Denne kampen om fagets kjerne står no i skulen, og eg meiner det finst ulike spor av han i materialet mitt. Innhaldsspørsmålet vil likevel vere viktig å diskutere enten ein ser det uavhengig av kanonomgrepet eller ikkje. Både kulturomgrepet og kanonomgrepet ber i seg førestillingar om distinksjonar: kva er innanfor og utanfor? (Persson, 2007; sjå avsnitt 5.2.8 her). Lærarar vil då, uavhengig av kva retningslinjer ein finn i styringsdokument, ta val som handlar om innhaldet i kulturomgrepet. Om norskfaget er eit fag som skal gje innføring i norsk kultur, fører dette til ei rekkje avgrensingar. Kva er norsk, kva er ikkje norsk, kva er verdig å ta opp i faget, og kva fell utanfor? Kva er det akseptabelt og passande å lese og arbeide med i norskfaget, og kva er ikkje det?

Samstundes finst det ulike oppfatningar av kva faget er eit fag om (jf. Krogh, 2003). Avgrensingar av fag kan vere meir eller mindre vanskelege. I *Kunnskapsløftet* blir altså norskfaget presentert som eit "(...) sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon og identitetsutvikling" (Udir, 2006a). Også historie, RLE, samfunnsfag og framandspråk er sentrale fag for kulturforståing, kommunikasjon og identitetsutvikling, og desse kjenneteikna gjev ikkje aleine nok informasjon til å avgrense faget. Den neste lina i planteksten er meir avgrensande, og kan lettare brukast for å skilje det norskfaglege frå det som også kjenneteiknar andre fag: "Gjennom aktiv bruk av det norske språket i arbeid med egne tekster og i møte med andres innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv" (same stad). Konsentrasjonen om det språklege *i seg sjølv* og arbeidet med tekstar blir då ein mogleg *kjerne* i norskfaget. Då vil norskfaget bli eit fag som særleg handlar om språkleg og litterær metakunnskap. I ei samtid som så til dei grader er tekstbasert som vår, blir norskfaget dermed likevel potensielt svært omfattande.

⁴⁶ At diskusjonen om emnetrengsel i norskfaget ikkje er ny, viser dette sitatet frå ein offentlig rapport om mormålsfaget frå 1881: "Grammatikk og analyse, lesning (heri innbefattet forfatterlesning), deklamasjon, friere muntlig foredrag, stil, litteraturhistoriske oplysninger, troper og figurer, diktarter og verslære, mytologi, samt endelig øvelse i å lese svensk. Det er lett begripelig at det er umulig å få gjennomgått alt dette stoff på en tilfredsstillende måte, hvorfor også undervisningen her blir en stadig forsering og et flyktig jag over disse mange felter" (siteret etter Ruge, 1933, s. 25). Takk til Henning Fjørtoft som gjorde meg merksam på dette sitatet.

Magne Rogne (2012) gjev eit framlegg om ei norskfagleg kvalitativ kjernefaglegheit basert på eit medieøkologisk tekstomgrep lausrive frå konkrete medium og modalitetar. Han føreslår tre slike kjernefaglege område: norsk språk, fiksjonstekstar og saktekstar. Fiksjonsomgrepet Rogne ønskjer å leggje til grunn er ikkje basert på tradisjon og kanon, men på resepsjon: "*Fiksjonstekster* (sic.) kan etter dette vere tekstar der mottakaren oppfattar fiksjonstrekket som dominerande, medan *saktekstar* kan definerast som tekstar dominert av ytringar som blir forstått slik at dei handlar direkte om røyndomen" (Rogne, 2012, s. 9). På denne måten meiner Rogne at ein kan ta vare på breidda i faget samstundes som ein unngår emnetrengsel. Det som ikkje kjem klart fram i Rognes forståing her, er at skiljet mellom fiksjon og saktekstar er historisk og sosialt. Å opparbeide seg litterær kompetanse handlar i stor grad om å bli sosialisert inn i ein eksisterande institusjon (jf. kapittel 6). Kva den einskilde mottakaren oppfattar, er ikkje ein sterk nok definisjon.

7.2.3. Kanonspørsmålet

Spørsmålet om kanon er samansett og heng tett saman med meir overordna spørsmål om overordna føremål for skulen i eit samfunn. Kanon er mogleg å sjå i lys av tanken om skulen som fellesskapsbyggande institusjon:

Skolen har vært landets viktigste redskap i nasjonsbyggingen: til å støpe den samme virkelighetsforståelse, til å forme felles språk, til å meisle sams verdier, til å smi like ferdigheter – kort sagt: til å gjøre landets innbyggere til ett folk i tanker, ord og gjerninger (Hernes, 1995).

Men ei slik nasjonsbygging er ikkje lenger like relevant, og bygginga av andre førestilte fellesskapar står fram som viktigare (jf. kapittel 3). Diskusjonen om kanon og førestilte fellesskapar har likevel ikkje vore framståande i den litteraturdidaktiske diskursen, og her er, meiner eg, få klare røyster og posisjonar.

Ein del av kritikken mot L97s norskplan var at forslaget til forfattarkanon var for tilfeldig; nokre namn var med, andre ikkje, og utvalskriteria var ikkje klare (Koritzinsky, 2000, s. 250). Det omfattande kanonarbeidet i Danmark har møtt liknande kritikk, og kulturkanonen har vorte karakterisert som "en kvalificeret selskabsleg med kunst" (Korsgaard, 2012, s. 94) òg av dei forskarane som sjølve har delteke i utarbeidinga av dei ulike kulturelle kanonane. Desse har langt på veg gjort arbeidet med dei kulturelle kanonane til noko som delvis står i motsetnad til dei kulturkonserverende politiske føringane som låg til grunn for kanonprosjektet i Danmark (same stad).

Rapporten *Framtidas norskfag* (Udir, 2006b) tek føre seg kanonspørsmålet, og diskuterer det mellom anna i lys av kanondebatten elles i Norden. Rapporten peiker på at skulens tekstar bør famne vidare enn det nasjonale, og han tonar ned det biografiske og historiske, det er tekstane som er viktigast. Arbeidsgruppa bak rapporten opnar òg opp for at sakprosa sjangrar kan innlemmast i skulens kanon (same stad, s. 42), og dei tek til orde for at det bør opprettast eit forum der innspel til kanontekstar skal diskuterast. Det har ikkje vorte oppretta eit slikt forum, og skulens skjønnlitterære kanon har ikkje vorte breitt diskutert og debattert. Det har likevel vore ein meir generell kanondebatt som har fått ein nokså stor plass i den norske offentlegheita etter 2006. Fleire bokutgjevingar om den

litterære kanon har mellom anna vorte publisert dei siste åra (til dømes Hagen, Haarberg, Seiersted, Selboe og Aaslestad, 2009; Sæterbakken og Larsen, 2008; Aaslestad og Hagen, 2007), men ingen av desse har hatt eit særleg søkelys på *skulens* kanon. Skulens kanon har i det heile vore relativt lite diskutert, sett bort frå nokre ytringar om Ibsens plass i skulen i samband med innføringa av Kunnskapsløftet (eit tilfeldig valt døme er ei kort meiningsytring mellom Finn Stenstad og Øystein Djupedal i *Aftenposten* i desember 2006 [”Henrik Ibsen – kven er det?”]). Eiliv Vinje (2005) diskuterer kanonspørsmålet meir teoretisk med utgangspunkt i dei motsette rørsleane i Noreg og Danmark. Der ein i Noreg går frå moderat styring av skulens kanon til inga styring, har ein i Danmark gått frå inga styring til sterk styring av kva tekstar som skal lesast i den danske skulen.

Sakprosaens posisjon i skulens norskfag har fått noko meir merksemd dei siste åra, særleg i og med at *Landslaget for norskundervisnings* arbeid med *sakprosa i skulen*. Dette resulterte mellom anna i eit forslag til ein sakprosakanon for skulen og ei bokutgjeving som kommenterte dei utvalte kanontekstane (Kalleberg og Kleiveland (red.), 2010). Denne sakprosakanonen illustrerer mellom anna eit av poenga som eg diskuterte i kapittel 5, nemleg skilnaden mellom *verk* og *tekst*: Medan dei eldre tekstane i kanon er valde ut etter eit slags verkomgrep (klassiske tekstar med ei eller anna form for estetisk verdi), er samtidstekstane valde ut frå eit langt breiare korpus. Den historiske delen av sakprosakanonen inneheld tekstar som til dømes utdrag frå A. O. Vinjes *Ferdaminne* og Knut Hamsuns *Fra det ubevidste sjæleliv*, men òg tekstar som representerer nokre viktige historiske diskursar, til dømes folkehelsediskursen. Mellom dei nyare tekstane finn vi sportsreportasjar, vekebladartiklar og portrettintervju. På den måten kan samtidstekstane betre fungere som eksempeltekstar for elevane i og med at ei rekkje kvardagstekstar er med, altså tekstar som ikkje kvalitetsmessig ligg milevidt frå kva elevane sjølv kan greie å skrive. Det er altså mellom anna imitatio-tankegangen frå den klassiske retorikken som ligg til grunn for samtidsdelen av sakprosakanonen. Kanonomgrepet har òg tradisjonelt vore knytt til ein slik funksjon: i skulesamanheng var kanon språklege førebilete for eleven (jf. avsnitt 5.1.3; Guillory, 1995), i retorisk samanheng tekstar som talaren (eller presten) kan bruke som grunnlag for eigen tekstskaping. I denne sakprosakanonen finn vi slik sett det same skiljet mellom tekst og verk som fanst i det utdraget frå Kunnskapsløftet som eg diskuterte i avsnitt 5.1.2. Dei eldste tekstane har verkkarakter, medan verkomgrepet passar dårleg på dei nyare tekstane.

Torill Steinfeld (Steinfeld, 2009) peiker på at kanonspørsmålet i Noreg er samansett; på den eine sida legg Kunnskapsløftet og dei nye læreverka for skulen mindre vekt på litteraturhistorie og kanonisk litteratur, og utlånsstatistikkane frå biblioteka for kanonisert litteratur viser ein generell nedgang. På den andre sida finst det altså fleire bokutgjevingar som omhandlar kanon, og store edisjonsfilologiske prosjekt som til dømes *Henrik Ibsens skrifter* har fleire tilsette og store budsjett (jf. Assmann og Assmann, 1987: ”Textpflege”). Det er òg stor merksemd kring forfattarjubileum og mediegenererte kåringer av ymse slag, og det er skrivne store biografiar både om Bjørnson, Hamsun, Ibsen og Wergeland dei siste åra. Atle Kittang meiner denne merksemda diktarane får gjennom forfattarjubileum, ikkje automatisk betyr at litteraturen blir teken alvorleg. Polemisk skriv han at ”[n]år vi feirar store diktarar, er det først og fremst ut frå eit felles kulturnarsissistisk og økonomisk behov for å vise fram spegelbilete av vår eigen stordom som nasjon” (Kittang, 2009, s. 99). Dermed

blir litteraturens rolle igjen nasjonsbyggjande, men på ein litt annan måte enn i skulen. Likeins får litteraturen ei sekundær rolle i dei fleste forfattarbiografiane slik Kittang ser det, ja han meiner at biografiane er "prega av ein tydeleg berøringsangst overfor den diktekunsten som dei biograferte personane har skapt" (same stad, s. 100).

Interessa for forfattarbiografien som Kittang nemner, heng vel saman med ei auka individorientering. I ein samtids- og individfokusert kontekst er det utvilsamt vanskelegare å motivere elevane til å lese eldre tekstar. Skulen har "(...) søkelyset rettet mot det autonome individet framfor det kulturelle individet (...)" (Penne, 2010, s. 24). Den opninga mot det andre og framande, som kanon er, krev nettopp at søkelyset blir retta mot det kulturelle individet. Litteraturlæraren som vil motivere til lesing av (heile) kanoniske verk, står overfor utfordringar som er knytt til den kulturen elevane er ein del av (jf. Twenge, 2006).

Likevel, eller snarare derfor, meiner eg at diskusjonen om kanon og om skulen som fellesskapsdannande institusjon bør haldast i live og revitaliserast, og at omgrepa kanon og kultur bør opp til kritisk analyse og drøfting i litteraturdidaktikken. Det er viktig å skape eit stort medvit om korleis omgrep som kultur, kulturarv og kanon kan vere med på å skape skilje og grenser, og korleis omgrepa, ofte utan at vi tenkjer over det, tvingar oss til å tenkje på bestemte måtar, ofte dikotomisk. Magnus Persson konkluderer med at ein kanon er viktig, ikkje av di "(...) alla skall vara överens om dess självklara värde, utan att vi kan ha någonting gemensamt att bråka om" (Persson, 2012, s. 99). Dette synet deler eg. Det er ikkje berre dei bestemte tekstane eller forfatterskapa ein må "bråka om", men også prosessane som ligg bakom ein kanon, kanoniseringsprosessane, og den rolla kanon kan ha i eit større sosiologisk og kulturelt perspektiv.

7.2.4. Litterær kompetanse og litteraturundervisning

For å kunne utvikle litterær kompetanse og vurdere elevars litterære kompetanse, må litteraturlæraren ha ei forståing av kva litterære kompetanse er, men i tillegg må læraren kunne operasjonalisere omgrepet – finne konkrete gjenkjennelege teikn på litterær kompetanse, og dessutan orkestrere læringssituasjonar som set denne breie kompetansen i spel. Ut frå diskusjonen i kapittel 6 kan vi sjå at det er minst to grøfter: På den eine sida kan læraren leggje for stor vekt på den subjektive opplevinga av litteraturen. Litteraturlesinga kan privatiserast, og dei kulturelle normene og konvensjonane for litteraturlesing blir ikkje internaliserte. Sylvi Penne skriv at dersom ein skal leggje literacy- og demokrati-perspektiv på litteraturundervisninga i skulen, kan ein ikkje einsidig stø opp under kjensler og private meiningar:

Følelser og fascinasjon fyller likevel det meste av elevenes fritid. De få timene de har på skolen, er for mange elever den ene sjansen de har til å konfronteres med andres tenkemåter, med mulighetene for å se verden på nye måter (Penne, 2010, s. 127).

Ein lærar som berre legg opp til "eigenlesing", "koselesing" eller "slukelesing", og som lèt elevane sine egne tolkingar og opplevingar vere fasit for lesinga, er eit ytterpunkt. På den andre sida er læraren som legg for stor vekt på den litterære analysen, som presenterer egne tolkingar av litterære verk, som legg liten vekt på elevane si meddikting og forståing av tekstane, og som i

oppgåver og prøver er ute etter fakta av ymse slag. I den grad lærarane eg har intervjuar nærmar seg eit av desse ytterpunkta, er det særleg det første det er snakk om. Men for lærarane eg har snakka med er den litterære samtalen nesten alltid eit viktig element i litteraturundervisninga. Det vil seie: Litteraturundervisninga lærarane i denne undersøkinga fortel om legg sjeldan i utgangspunktet opp til ei privatisering av lesinga. Tolkningar og forståingar blir ofte prøvd ut i ein klasseromsfellesskap. Janne uttrykker dette standpunktet slik:

[Det er] viktig at alle lesar same teksten, særleg når vi vel ut sentrale tekstar, så er det viktig at alle kjem gjennom. Og at vi får denne fellesskapen, at vi kan lese ein felles tekst.... At vi kan snakke om forskjellige etiske spørsmål ut frå kva personane i romanane opplever, og får gode debattar.... At vi får ei felles forståing av det som er viktig.

Gerd reflekterer over det same:

[D]u får eit anna inntrykk av teksten når du kan dele han med nokon. Og få høyre kva andre meiner, som kanskje har oppdaga ting som ikkje du sjølv har oppdaga. At det går opp lys for deg og at du kan vidareutvikle deg på den måten at du i neste tekst kan få auge på dette sjølv.

Frå eiga lærararerfaring veit eg at det å få i gang ordentleg gode litterære samtalar ikkje er lett. Å halde merksemda på teksten samstundes som diskusjonen går, er verkeleg ei stor utfordring. Klasseromsforskinga rapporterer om store skilnader frå klasse til klasse når det gjeld kvaliteten på litterære samtalar. Michael Tengberg har undersøkt litterære samtalar i Sverige. I ein gjennomgang av forskinga finn han at forskarane på den eine sida gjerne peiker på den potensielle verdien av dei litterære samtalanene, mens dei på den andre sida "(...) demonstrerar hur de observerade klassrumsexemplen fallerar" (Tengberg, 2011, s. 297). Tengberg brukar likevel ikkje dette som argument for at faktiske litterære samtalar er utan verdi, men han strekar under at det er viktig med ei utvikling av metodane. Gunilla Molloy finn at tekstsamtalanene ho har observert ofte kjem til å dreie seg om "(...) egna minnen och privata associationer" og at "(...) eleverna undviker vad de upplever som främmande för dem i texten" (Molloy, 2002, s. 328). Litterære samtalar er altså ikkje i seg sjølv ein garanti for at ein unngår transferblokkeringar. Anette Ewald konkluderer svært negativt om kvaliteten på litteraturundervisninga i dei klassane i mellomtrinnet som ho har undersøkt:

Undersökningens klassrum är med få undantag på olika sätt socialt stödjande, men jag ser inga exempel där litteratur och läsning utgör integrerade delar av större sammanhängande kunskapskontexter. Undersökningen visar också att kritisk analytisk reflektion över texter och/eller fördjupade samtal om de textmöten som eleverna faktisk gör förekommer ytterst sparsamt. (...) Resultatet av undersökningen visar att tematisk upplagd litteraturläsning, där barn och ungas skol- och livserfarenheter konsekvent utgör ett medvetet undervisningsnav, framträder inte i någon av de skolkulturer som inngår i undersökningen (Ewald, 2007, s. 373).

At læraren synest det er viktig med litterære samtalar og brukar tid på å gjennomføre slike, er med andre ord ingen garanti for at litteraturundervisninga har høg kvalitet og løftar elevane sin litterære kompetanse. Alt kjem an på korleis læraren brukar dei litterære samtalanene, og kva rammer som blir lagt for samtalanene. Antologiane som følgjer med læreverka har ofte med utdrag frå romanar og dramatiske verk. I den grad lærarane vel å bruke desse utdraga, og det gjer dei nok i større eller mindre grad, kan samtalanene omkring desse utdraga neppe kallast for litterære samtalar (jf. Penne,

2013, sjå òg kapittel 4). Då vil samtalan i staden måtte handle om at læraren gjev naudsynete tilleggssopplysningar om teksten utdraga er henta frå. Det blir ikkje mogleg å snakke om opplevinga og forståinga av ein estetisk heilskap.

Dei utfordringane som finst i samband med litterære samtalar, kjem lærarane i denne undersøkinga sjeldan inn på i intervjuet. Randi er den einaste læraren som heilt konkret fortel om ein litterær samtale (om Prøysens "Måndagsprat") som stranda før han hadde kome ordentleg i gang. Eg vil tru at denne typen oppleving likevel ikkje er eineståande:

Ja. Og det var... Både med dialekten, at han er skriven på hedemarksdialekt, men òg at det vart på eit litt for abstrakt nivå til at dei... No var jo dette ein åttandeklasse, og då vart det... Det vart ei fin stund, vi gjorde det same opplegget. Men vi fekk ikkje noko samtale av det etterpå. Det vart for... Det vart sjølve opplevinga av det vi gjorde i lag, men teksten fekk kanskje ikkje... Ja, vi fekk ikkje så mykje ut av det.

Fleire av lærarane som nemner samtalar om litterære tekstar, seier at dei brukar samtalen først og fremst parallelt med tekstlesinga for å reinske bort misforståingar som oppstår undervegs, til å kontrollere at alle får med seg handlinga, og til å forklare ord og omgrep. Det vi har å gjere med då, er ikkje eigentlege litterære samtalar, altså samtalar som har som mål å opne opp for og diskutere og prøve ut ulike fortolkingar av ein litterær tekst, men derimot lærarstyrte felles gjennomlesingar av tekstane med innbakte forklarande realkommentarar. Susanne seier følgjande:

Men det er mange ord som det ikkje slår meg at dei ikkje kan. Dermed så kan eg heller ikkje vere i forkant. Det gjeld ikkje berre faguttrykk, det kan vere at dei ikkje skjønner "radiator" eller "industri" eller....

H: Vanlege ord.

Susanne: Ja, vanlege ord. Kva er ein kommode?.... Eg trur at med litt hjelp... Men det stoppar i omgrepsforståinga hos nokre av dei, kanskje ganske mange.

Gunnar brukar samtalan på ein liknande måte:

Ja. Ofte så har vi høgtlesing, og så kanskje etter kvart avsnitt, eller før neste avsnitt, så kontrollerer vi om alle har skjønnt, eller dersom eg ser at det kjem eit ukjend ord så forklarar eg det på førehand.

Men samtalen stopper likevel ikkje der i Gunnars timar. Når han har fått elevane til å skjønne teksten på eit "bokstavleg" plan, kan dei komme eit stykke vidare:

Men når dei har lese litt og forstått den uforståelege norsken, vi har sett om teksten og vi har diskutert, så synest eg at dei sit igjen med noko. Ja, dei gjer det. Dei ser litt mellom linene og sånn, men dei treng den hjelpa.

Dette betyr vel berre at læraren må arbeide på mange nivå, fleire ulike nivå av forståing må ha rom i dei litterære samtalanene. Sjølv om litterær kompetanse er noko anna enn generell leseferdigheit, slik eg har argumentert for i kapittel 6, er det klart at òg meir basale sider ved lesinga må ha ein plass i

litteraturundervisninga. Men om det er slik at den litterære samtalen berre dreier seg om private assosiasjonar eller berre ordforklaringar og den konkrete handlinga, blir ikkje den litterære kompetansen utvikla. Åsmund Hennig argumenterer for at gode litterære samtalar berre kan finne stad dersom elevane lærer å "(...) *tenke selv og å stole på seg selv som tenkere*" (Hennig, 2010, s. 178). Å nå fram til den genuine dialogen om teksten krev "(...) kontinuerlig dyrking av elevenes samtaleformer og stillasbygging rundt bestrebelsene deres på å beherske dialogens ulike utfordringer" (same stad). Læraren må la elevane utvikle seg som deltakarar i dialogar og altså ikkje sjølv dominere og styre for mykje, men han/ho må samstundes modellere for elevane korleis ein kan samtale om litteratur. Ei utfordring for læraren blir då å gje både plass til opne leseprosessar samstundes som ein gjev samtalane om litteratur både retning og form, og ikkje misser teksten av syne.

Helle Rørbech og Vibeke Hetmar (2012) forstår den litterære samtalen ved hjelp av omgrepa *posisjonering* og *forhandling*. Dei knyter an til Jon Smidts forståing av klasserommet som eit *kulturrum* der stemmer frå ulike kulturar og tider møtest, og til Sigmund Ongstads bruk av omgrepet posisjonering. Dette posisjoneringsomgrepet kan setje lys på korleis elevar (og lærarar) dynamisk prøver ut ulike posisjonar i samspelet i klasserommet. Omgrepet er såleis meir ope enn omgrepet rolle, som konnoterer noko som er meir statisk og uforanderleg. Hetmar og Rørbech spør kva posisjoneringsmoglegheiter lærarens diskursive praksis opnar for, og korleis elevane "(...) reagerer (...) på disse positioneringsmuligheder, og hvilke strategier tages i brug i forhandlingen om og/eller fastlæggelsen af mening, kultur og identitet" (Rørbech og Hetmar, 2012, s. 216). Dei konkluderer med at det i skulekulturen gjerne ikkje er snakk om reelle forhandlingar om mening og fortolking, og at lærarar har makt til å definere elevane sine posisjoneringar:

Hvor en egentlig forhandling forudsætter, at partene hver for sig definerer deres forhandlingsposition, er det et karakteristisk træk ved skolens kultur, at den ikke blot tillader læreren at positionere eleverne, men at den gennem sin dominerende kommunikationsform lægger opp til forholdsvis stereotype positioneringer.... De fikseringer, der følger med en sådan kommunikationsform, betyder, at elevernes forhandlingspositioner meget let kommer til at blive styret af de spørgsmål, læreren stiller (same stad, s. 221).

Den opne og opnande (demokratiske) litterære samtalen er såleis eit vanskeleg mål, men truleg er gode litterære samtalar vesentleg for å utvikle litterær kompetanse. Lærarar må i alle fall vere medvitne om kva utfordringar som er knytte til den litterære samtalen, og kva som kan vere mogleg å oppnå med han.

7.2.5. Litterær kompetanse og vurdering

Vurdering av litterær kompetanse var ikkje eit tema som eg aktivt spurte informantane om. I ettertid ser eg at også dette burde vore eit tema i intervjuguiden. Læraranes arbeid med, og tankar om, vurdering av litterær kompetanse kan eg dermed ikkje seie mykje om med utgangspunkt i det materialet eg har, men det er likevel naudsynt å skrive noko om vurdering her. For det første er vurdering nært knytt opp til korleis ein underviser, og det heng nøye saman med kva syn ein har på kunnskap. Fleire lærarar nemnte òg vurdering og oppgåver i samband med litteraturundervisninga, og ut frå dette kan ein sjå nokre trekk. Lærarane fortel om eit stort mangfald av aktivitetar og vurderingssituasjonar knytt til arbeidet med litteratur, til dømes dramatisering, oppgåver til teksten

før, undervegs og etter lesinga, loggbok (leselogg) og presentasjonar med Power Point. Likevel synest det klart at berre nokre av aktivitetane utgjer grunnlag for formell vurdering. Den litterære samtalen vart tematisert av mange av lærarane, men eg fekk ikkje forståing av at dei tenkte på den litterære klasseromssamtalen som ein mogleg vurderingssituasjon.

Dersom ein forstår litterær kompetanse slik eg har freista å samanfatte omgrepet i kapittel 5, er det klart at vurderinga av ein slik kompetanse kan vere ei stor didaktisk utfordring. I kapittel 3 argumenterte eg for at den målstyringstankegangen som ligg til grunn for den siste læreplanen kan vere med på å hindre relevant vurdering av den litterære lesinga. Ja, truleg står sjølve tanken om målstyring til ein viss grad i strid med det som er kjernen i litterær lesing. For om den litterære lesinga handlar om å setje endelege og eintydige svar i parentes, og om ein forstår lesinga som ein open og skapande prosess, vil førehandsdefinerte mål vere svært vanskeleg å formulere. Åsmund Hennig skriv at den kunnskapen vi ønskjer å måle i samband med litteraturundervisninga, er "(...) en kunnskap som den enkelte eleven skaper i møte med litteraturen" (Hennig, 2010, s. 245). Det kan vidare vere vanskeleg for eleven å setje ord på eller på annan måte uttrykkje kva dei har erfart eller lært av å lese ein skjønnlitterær tekst. Det er lettare for eleven å peike på noko konkret i teksten (Hennig, 2010, s. 249). Det er i det heile eit epistemologisk problem: Korleis kan ein lærar vite noko om kva ein elev sit igjen med (altså utover å hugse diverse fakta eller konkrete innhaldselement) etter å ha lese ein skjønnlitterær tekst? Judith Langers svar på problematikken er å la måla for den litterære lesinga i seg sjølve vere med på å bringe leseprosessen vidare. Også Hennig peiker på at føremålet med vurdering av litterær kompetanse må vere å lære elevane noko om lesing og leseprosessar som kan hjelpe dei til å lese litteratur på ein "(...) mer tilfredsstillende og berikende måte" (Hennig, 2010, s. 245). Dersom ein lener seg til dei formuleringane som finst i læreplanmåla i Kunnskapsløftet *kan* det føre til at det ein måler og vurderer ikkje er den litterære kompetansen, forstått som evna til å lese estetisk (opent), ha forståing for litterære konvensjonar, og lese med blikk for det/den andre. Handlingsorda i nokre av læreplanmåla *kan* derimot føre til at lærarane i staden legg opp til vurderingssituasjonar som måler elevens evne til å presentere og formidle, disponere tekst, bruke bestemte hjelpemiddel og bruke bestemte analytiske omgrep. Men eleven si evne til å skape mening og samanheng, vere medskapar i ein estetisk prosess, byggje førestillingar, bruke erfaringar frå eige liv (men utan å miste teksten av syne), er langt vanskelegare å vurdere og å lage konkrete mål for. Dei fleste av målformuleringane i Kunnskapsløftet står likevel ikkje i motsetnad til ei vurdering som tek omsyn til det opne og uavslutta ved litterær lesing. Døme på slike mål frå planen for ungdomsskulen:

- delta i utforskende samtaler om litteratur, teater og film
- formidle muntlig og skriftlig egne leseerfaringer og leseopplevelser basert på tolkning og refleksjon (Utdanningsdirektoratet, 2006; sjå òg Hennig 2010, s. 248)

Slike målformuleringar stengjer slett ikkje for det kreative, opne, uavslutta og individuelle. Spørsmålet er kva lærarar faktisk gjer ut av det, kva vurderingssituasjonar dei organiserer. Med nokre unntak ser det ut til at lærarane i denne undersøkinga brukar skrivne tekstar og munnlege, individuelle presentasjonar som grunnlag for den formelle vurderinga. Ein lærar, Veronika, seier at ho brukar leseloggar som del av grunnlaget for den formelle vurderinga:

Eg synest det er viktig at dei får gode lesevanar og at dei får eit positivt møte med litteratur ut frå egne føresetnader. Slik at dei vel bøker sjølv. Og så har vi ein lesetime i veka og så les dei 30-35 minutt og så brukar dei dei siste minutta til å skrive ein leselogg. Så samlar eg inn bøkene, slik at neste gong dei får igjen den loggboka, så har eg gjeve svar og stilt spørsmål som dei skal svare på til neste gong. Slik får vi inn den litterære samtalen.

Dermed blir ein (skriftleg) litterær samtale, utan nokre bestemde, skarpt avgrensa, førehandsdefinerte mål ein del av vurderingsgrunnlaget. Leseloggen kan i beste fall reflektere noko av elevens leseprosess, gje læraren informasjon om elevens litterære kompetanse, og han kan vere med på å leie eleven vidare fram gjennom teksten (sjå Tønnessen, 2012c, s. 136-140). Åsmund Hennig meiner at leselogg vanlegvis kan gje "(...) bedre tilgang til elevenes faktiske opplevelser og problemer enn noen tilfeldige spørsmål som læreren greier å koke sammen" (Hennig, 2010, s. 208). Læraren Johan har i eit prosjekt han gjennomførte i samband med ei etterutdanning i norsk, bruka fleire av ideane frå leseprosjektet som er presentert i boka *Inn i teksten – ut i livet* (Lillesvangstugu, Tønnessen, Dahll-Larsson, 2007). Mellom desse er ein såkalla todelt logg. Johan meiner at denne todelte loggen har hjulpet elevane til å forstå kva *tema* er, og at dei med denne metoden har fått øve på å lese i djupna, å lese mellom linene: "Ja, det er jo det at... I vår samanheng så er det jo det at noko er lett å lese, men så er det jo dette med djuplesing. Og eg ville jo at dei skulle prøve å lese litt meir mellom linene." Johan bruka loggbøkene som ein del av vurderingsgrunnlaget og som utgangspunkt for vurdering undervegs i prosessen.

Det finst fleire inngangar til det å vurdere leseprosessar, og ein mogleg veg er estetiske responsar som dramatiseringar og visualiseringar (til dømes Hennig, 2010, s. 224ff.). Randi er den læraren i utvalet som oftast nemner estetiske responsar som undervisningsmetode. Ho har ei klar formeining om at lesing er ein samansett prosess, og at det handlar om noko meir enn oppleving:

Skal ein ha glede av ein tekst må ein forstå. Forstå at det kan vere fleire lag i ein tekst. Lese mykje slik at ein kan oppdage dette (...) Det er klart ein må lese mykje, lese, lese, lese. Men vi må òg, trur eg, stoppe opp litt: "Kva var det vi las no?" Kan vi vise det på nokon måte, kan vi fortelje det, kan vi vise det ved å lage eit frysbilete? Kan vi gjere forskjellige ting for å få fram kva vi faktisk har lese no?

Ein slik måte å tenkje på gjev rom til vurderingssituasjonar som ikkje er avhengig av efferente tilnærmingar. Her opnar Randi opp for fortolkingar av litterære tekstar som ikkje er avhengig av det konvensjonelle analytiske språket. Samstundes kan innsikt frå dramafaget gje nokre haldepunkt for å seie noko om kvaliteten på responsen. Metoden gjev òg rom for forhandling og argumentasjon. Randi seier: "Kva har vi lese? Kan vi bli einige om det? Har vi ulike oppfatningar av det?" Dei felles estetiske responsane kan dermed vere med på å få fram diskusjonar om kva ein tekst handlar om.

Det er naudsynt å vidareutvikle vurderingspraksisane i skulen. For vurdering av litterær kompetanse er det viktig at ein ikkje brukar vurderingsmåtar som berre målar efferente eller diskursive lese- og lesingemåtar, men vurderingsmåtar som byggjer opp under og er med på å utvikle estetiske lese- og lesingemåtar. Denne måten å tenkje om vurdering på er noko forskjellig frå den som målformuleringa i læreplanen i

praksis *kan* føre til. For ein presentasjon av eit litterært verk (til dømes eit foredrag om *Vildanden*), vil truleg dei fleste lærarar leggje ein eller annan standard for kva som er forventa: tydeleg uttale, fornuftig bruk av Power Point, disposisjon etter eit bestemt mønster, kva innhaldsmoment som skal vere med og liknande. Denne typen vurdering vil dermed ikkje virke opnande, men stimulere til reproduksjon av særlege måtar å presentere på.

7.3. Vidare forskning

Denne kvalitative undersøkinga har vist at det finst mange ulike litteraturdidaktiske praksisar. Det ville vore mogleg å bruke noko av det eg har funne som utgangspunkt for kvantitative undersøkingar av det litteraturdidaktiske feltet. Oppfatningar omkring fagets kjerne, litteraturens føremål og litterær kompetanse kunne til dømes vore undersøkt i survey-undersøkingar retta mot lærarar. Saman med fleire kvalitative undersøkingar, til dømes basert på observasjonsdata, ville dette kunne utvide kunnskapen om kvaliteten på litteraturundervisninga i den norske skulen. Ei større undersøking av kva tekstar som faktisk blir lesne i skulen, og kva grunngjevingar eit større utval lærarar brukar for tekstvala, ville òg bidra til å gje eit meir nyansert bilete av litteraturundervisninga i den norske skulen.

Dette prosjektet har fokusert på lærarars oppfatningar av eiga litteraturundervisning; eit opplagt supplement til dette ville vore ei undersøking av korleis *elevane* opplever litteraturundervisninga. Her kunne det vore veldig relevant å snakke med elevar tilhøyrande skular med ulike skulekulturar, som til dømes dei to skulane eg kontrasterte i kapittel 4. Slike undersøkingar finst det allereie nokre av, til dømes Penne (2006).

Ved Lesesenteret i Stavanger er det no i gang eit doktorgradsprosjekt innanfor *Program for literacy og læring* som gjennom observasjonsdata og samtalar skal freiste å kartlegge korleis elevar utviklar faglegheit i litteraturemnet i litterære gruppesamtalar. Eit føremål med prosjektet er altså å få meir eksplisitt kunnskap om kva *faglegheit* innanfor litteraturemnet er. Det er enno ikkje publisert nokre resultat frå prosjektet. Det er opplagt naudsynt å undersøke empirisk korleis litterær kompetanse (eller som her: litterær faglegheit) blir utvikla, og finne meir ut av korleis ein legg til rette for ei litteraturundervisning og vurderingspraksisar som byggjer opp under den litterære kompetansen.

7.4. Litteraturundervisning - kva skal det no vere godt for?

Lærarane eg har snakka med står for ulike måtar å undervise på, dei har ulike grunngjevingar for kvifor ein skal drive med litteraturundervisning i skulen, men dei er alle einige i dette: litteraturundervisning er viktig. Trua på at litteraturen kan gjere positive ting er sterk hos dei lærarane som har stilt opp her. Samstundes peiker fleire av lærarane på at litteraturarbeidets status er endra, fleire opplever at norskfaget stadig må ta seg av fleire andre ting enn litteraturen. Dei opplever litteraturen som truga òg av ytre faktorar. Den nye medieøkologien gjev ikkje skjønnlitteratur i trykt skrift forrang av noko slag. Kva så? Er det ikkje berre slik at desse lærarane, og truleg mange andre med dei, framleis trur på "myten om den gode litteraturen" (jf. Persson, 2012)? I så fall vil det vere ei fagdidaktisk oppgåve å avsløre denne myten, og informere lærarar om at skjønnlitteraturen truleg ikkje er så viktig. Nettopp kjærleik til litteratur fører mange til norskfaget – det desse seier og meiner om litteraturundervisning er ikkje uhilda, objektivt og vitskapeleg. Dei

snakkar frå ein slags insiderposisjon og finn legitimeringar og forsvar for litteraturen sjølv der dei kanskje ikkje finst. Dette gjeld meg sjølv òg. Dermed er, som eg har vore inne på tidlegare, legitimeringsspørsmålet i høgste grad problematisk. Det lèt seg ikkje gjere å finne enkle svar på spørsmålet. Ei nokolunde verdifri legitimering kunne ta utgangspunkt i at skjønnlitteratur *finst*. Det er eit kulturelt fenomen som elevane må lære noko om på same måte som dei må lære noko om demokrati og fotosyntese. Men *det* er slett ikkje det same som å seie at skjønnlitteraturen har nokre særlege kvalitetar som fører til danning eller personleg utvikling av eit slag som handlar om noko meir enn kunnskap om verda og om nyttige og naudsynte ferdigheiter. Om litteraturen faktisk kan vere med på å gjere grisen om til geit (jf. Vinje, 1993, sjå innleiinga her), å kultivere menneska (jf. Nussbaum, 1997) eller å skape og lime saman kulturelle fellesskapar, det er spørsmål som ligg i eit grenseland mellom vitskap, tru og politikk, mellom det deskriptive og det normative. Det er med andre ord eit vanskeleg landskap, men det er dette landskapet litteraturlæraren må finne fram i og posisjonere seg i.

Litteratur

- Alvesson, M og Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur
- Andersen, Ø. (1999). Forord. I Ø. Andersen (red.). *Dannelse Humanitas Paideia*. Oslo: Syppress forlag
- Anmarkrud, Ø. (2009). *Undervisning i lesestrategier og utvikling av lesemotivasjon på ungdomstrinnet: en klasseromsstudie av fire norsklæreres arbeid med forklarende tekst*. (Doktoravhandling, UiO). Oslo: Universitetet i Oslo
- Applebee, A. N. (1992). The Background for Reform. I J. Langer (red.). *Literature Instruction: A Focus on Student Response*. Urbana: National Council of Teachers of English
- Appleyard, S. J. (1994). *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press
- Aske, J., S. Larsen, M. Løkke, K. Rossland, F. Hartberg. (2006). *Neon 8*. Oslo: Samlaget
- Assmann, A. og Assmann, J. (1987). Kanon und Zensur als kulturosoziologische Kategorien. I A. Assmann og J. Assmann (red.). *Kanon und Zensur. Archäologie der literarischen Kommunikation II*. München: Wilhelm Fink Verlag
- Assmann, A. (1993). *Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurtze Geschichte der deutschen Bildungsidee*. Frankfurt/New York: Campus Verlag
- Bäckman, S. (2002). Pilotundersökning 4 i den svenska skolkulturella kontexten. I Torell, Ö. (red.), von Bonsdorff, M., Bäckmann, S. og Gontjarova, O. (2002). *Hur gör man en litteraturläsare. Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Härnösand: Mitthögskolan
- Bal, M. (2002). *Traveling Concepts in the Humanities. A Rough Guide*. Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press
- Bamford, A. (2012). *Arts and cultural education in Norway 2010/2011*. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen
- Barton, D. (2007). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Malden: Blackwell Publishing
- Berg, G. (1999). *Skolekultur: nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: AdNotam Gyldendal
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A. J. Aasen og S. Nome (red.). *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget
- Biesta, G. (2002). How General Can Bildung Be? Reflections on the Future of a Modern Educational Ideal. I L. Løvlie, K. P. Mortensen og S. E. Nordenbo. *Educating Humanity. Bildung in Postmodernity*. Malden, Oxford, Melbourne, Berlin: Blackwell Publishing
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement*. London: Paradigm Publishers

- Bjorvand, A-M. og Tønnessen, E. S. (red.)(2012). *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget
- Blaikie, N. (2007). *Approaches to Social Enquiry*. Cambridge: Polity Press
- Blichfeldt, K, Heggem, T.G. og Larsen, E. (2006). *Kontekst 8-10: norsk for ungdomstrinnet*. Oslo: Gyldendal
- Bloom, H. (1996). *Vestens litterære kanon. Mesterverk i litteraturhistorien*. Oslo: Gyldendal
- Bogner, A. og Menz, W. (2009). The Theory-Generating Expert Interview: Epistemological Interest, Forms of Knowledge, Interaction. I A. Bogner, B. Littig og W. Menz (red.). *Interviewing Experts*. Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Bratholm, B. (2001). Godkjenningsordningen for lærebøker 1889-2001, en historisk gjennomgang. I S. Selander og D. Skjelbred (red.). *Fokus på pedagogiske tekster: artikler fra prosjektet "Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler"*. (Notat, Høgskolen i Vestfold). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold
- Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (red.) (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press
- Buch-Iversen, I. (2010). *Betydningen av inferens for leseforståelse. Effekter av inferenstrening*. (Doktoravhandling, UiS). Stavanger: Universitetet i Stavanger
- Bø, G. (2006). *Å dikte Norge. Dikterne om det norske*. Bergen: Fagbokforlaget
- Choo, S. S. (2011). On literature's use(ful/less)ness: reconceptualizing the literature curriculum in the age of globalization. *Journal of Curriculum Studies*. London: Routledge
- Coetzee, J. M. (2013). *The Childhood of Jesus*. London: Harvill Secker
- Costigan, A. T. (2008). *Teaching Authentic Language Arts in a Test-Driven Era*. New York og London: Routledge
- Culler, J. (1997). *Literary Theory: a Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press
- Culler, J. (2002 [1975]). *Structuralist Poetics*. London og New York: Routledge
- Degerman, P. (2013). *"Litteraturen, det är vad man undervisar om": det svenska litteraturredaktiska fältet i förvandling* (Doktoravhandling, Åbo akademi). Åbo: Åbo akademi. Henta frå http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/87730/degerman_peter.pdf?sequence=2
- DeSeCo (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. Henta frå <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf>

- Dickson, R. og Costigan, A. (2011). Emerging Practice for New Teachers: Creating Possibilities for "Aesthetic" Readings. I *English Education* 2/2011. Urbana: National Council of Teachers of English
- Eagleton, T. (2003). *After Theory*. London: Penguin Books
- Eco, U. (1979). *A Theory of Semiotics*. Bloomington: Indiana University Press
- Eide, O. (2006). Frå kanon til literacy? Det nye norskfaget i nærlys og perspektiv. I *Norsklæreren* 2/2006. Bergen: Fagbokforlaget
- Elf, N. F. og P. Kaspersen (red.) (2012). *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*. Oslo: Novus forlag
- Elf, N. F. (2012). Medieundervisning i modersmålsfaget. I N. F. Elf og P. Kaspersen (red.) (2012). *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*. Oslo: Novus forlag
- Ewald, A. (2007). *Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår* (Doktoravhandling, Malmö Högskola). Malmö: Malmö Högskola
- Fairclough, N. (2001). *Language and Power*. Harlow: Longman
- Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. Harlow: Longman
- Fish, S. (1980). *Is There a Text in this Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge: Cambridge University Press
- Fish, S. (2008a). Will the Humanities Save Us? I *The New York Times Opinionator*. Henta frå <http://opinionator.blogs.nytimes.com/2008/01/06/will-the-humanities-save-us/>
- Fish, S. (2008b). The Uses of the Humanities, Part Two. I *The New York Times Opinionator*. Henta frå <http://opinionator.blogs.nytimes.com/2008/01/13/the-uses-of-the-humanities-part-two/>
- Fleming, M. (2007). *The Literary Canon: implications for the teaching of language as subject*. Strasbourg: Council of Europe
- Fløgstad, K. (2012). *Nordautpassasjen*. Oslo: Gyldendal
- Fodstad, L. A. (2013). Litteratur uten form? Om læreplanens mål for eldre litteratur på ungdomstrinnet. I D. Skjelbred og A. Veum (red.). *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Foros, P. B. og Vetlesen, A. J. (2012). *Angsten for oppdragelse. Et samfunnsetisk perspektiv på dannelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Forsøksrådet for skoleverket (1976). *Rapport om forsøket norsk i sammenholdte klasser*. Oslo: Forsøksrådet for skoleverket
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden: tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970*. Oslo: Spartacus

- Gadamer, H. G. (2010). *Sannhet og Metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax forlag
- Ganer, K. M. og Skardhamar, A-K. (1992). *Innhold og vektlegging av begrepene opplevelse, kunnskap og forståelse i formidlingen av billedkunst, musikk og litteratur i grunnskolen*. Oslo: Oslo lærerhøgskole
- Gee, J. P. (2005). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*. New York: Routledge
- Goodson, I. F. (1996). *Att stärka lärarnas röster: sex essäer om lärarforskning och lärarforskarsamarbete*. Stockholm: HLS förlag
- Gran, G. (1919). *Norsk aandsliv i hundrede aar: spredte træk*. Tredje samling. Kristiania: Aschehoug
- Guillory, J. (1995). Canon. I F. Lentricchia og T. McLaughlin (red.). *Critical Terms for Literary Study*. Chicago og London: The University of Chicago Press
- Gundem, B. B. og Hopmann, S. (red.) (1998). Introduction: Didaktik Meets Curriculum. I B. B. Gundem og S. Hopmann. *Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue*. New York: Peter Lang
- Gundem, B. B. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Gustavsson, B. (2011). Förbindelsen mellan hermeneutisk och postkolonial bildning. I K. Steinsholt og S. Dobson (red.). *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir
- Gur-Ze'ev, I. (2002). Bildung and the Critical Theory in the Face of Postmodern Education. I L. Løvlie, K. P. Mortensen og S. E. Nordenbo. *Educating Humanity. Bildung in Postmodernity*. Malden, Oxford, Melbourne, Berlin: Blackwell Publishing
- Hagen, E. B. og Aaslestad, P. (2007). *Den norske litterære kanon 1900-1960*. Oslo: Aschehoug
- Hagen, E. B., Haarberg, J., Sejersted, J. M., Selboe, T og Aaslestad, P. (2009). *Den norske litterære kanon 1700-1900*. Oslo: Aschehoug
- Hagen, E. B. (2012). *Kampen om litteraturen. Hovedlinjer i norsk litteraturforskning og –kritikk 1920-2011*. Oslo: Universitetsforlaget
- Harstad, O. (2012). *Litteraturredaktiske posisjoner: ideologi og strategi. En dialogisk diskursanalyse*. (Masteroppgåve, HiST). Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag
- Helland, F. (2006). Litteraturens (manglende) plass i "Læreplan i norsk". I *Norsklæreren* 2/2006. Bergen: Fagbokforlaget
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida dannelsingsomgrep. I Dale, E. L. (red.). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: AdNotam Gyldendal
- Hellesnes, J. (1992b). Tilpassings-ideologien, sosialiseringa og dei materielle ordningane. I Dale, E. L. (red.). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: AdNotam Gyldendal
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse: innføring i litteraturredaktikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk

- Hernes, G. (1995). Enhetsskolen og det flerkulturelle samfunn (tale til Stortinget, 31. oktober 1995). Henta frå <http://virksommeord.uib.no/taler?id=281>
- Hertzberg, F. (2010). Arbeid med grunnleggende ferdigheter. I E. Ottesen, J. Møtter og P. Aasen (red.). *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet*. Oslo: NIFU
- Hirsch, E. D. (1988). *Cultural Literacy. What Every American Needs to Know*. New York: Vintage Books
- Hoel, T. L. (2008). *Skriving ved universitet og høyskolar –for lærarar og studentar*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hohr, H. (2003). Illusion – How Friedrich Schiller Can Cast Light on Bildung. I L. Løvlie, K. P. Mortensen og S. E. Nordenbo. *Educating Humanity. Bildung in Postmodernity*. Malden, Oxford, Melbourne, Berlin: Blackwell Publishing
- Holstein, J. A. og Gubrium, J. F. (1995). *The Active Interview*. Qualitative Research Methods Volume 37. Thousand Oaks: Sage Publications
- Hopmann, S. og Riquarts, K. (2000). Starting a Dialogue: A Beginning Conversation Between Didaktik and the Curriculum Traditions. I I. Westbury, S. Hopmann, K. Riquarts (red.). *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition*. Mahwa, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Horkheimer, M og Adorno, T. (1991). *Kulturindustri. Opplysning som massebedrag*. Oslo: Cappelen
- Humbolt, W. (1980). Theorie der Bildung des Menschen. I *Werke Band 1 Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. Stuttgart: J. G. Cotta'sche Buchhandlung
- Humbolt, W. (2000). Theory of Bildung. I I. Westbury, S. Hopmann, K. Riquarts (red.). *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition*. Mahwa, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Jensen, M og Lien, P. (2006) *Fra saga til CD: norsk for ungdomstrinnet*. Oslo: Fag og Kultur
- Kalleberg, K. og Kleiveland, A. (2010). *Sakprosa i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kaspersen, P. (2012). Indledning. I N. F. Elf og P. Kaspersen (red.). *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*. Oslo: Novus forlag
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1993). *Reform 94*.
- Kittang, A. (2009). *Diktekunstens relasjonar. Estetikk, kultur, politikk*. Oslo: Gyldendal
- Kjærnsli, M og Roe, A. (2010). På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009. Oslo: Universitetsforlaget

- Kleiveland, A. (2011). Jobbe litt mindre og leve litt mer. (Leder). *Norsklæreren* 1/2011. Bergen: Fagbokforlaget
- Knain, E. (2005). Definering og valg av kompetanser – DeSeCo. I *Norsk pedagogisk tidsskrift* 1/2005. Oslo: Universitetsforlaget
- Korsgaard, O. (2012). Kanonbegrepets betydning og forvandling. I T. Solhaug, K. Bjørhaug, O. S. Stugu og O. K. Haugaløkken (red.). *Skolen, Nasjonen, Medborgaren*. Trondheim: Tapir forlag
- Koritzinsky, T. (2000). *Pedagogikk og politikk i L97: læreplanens innhold og beslutningsprosessene*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge
- Krogh, E. (2003). *Et fag i moderniteten. Danskfagets didaktiske diskurser* (Doktoravhandling, Syddansk universitet). Odense: Syddansk universitet
- Kulbrandstad, L. I., Danbolt, A. M. V., Sommervold, T og Syversen, E. M. (2005). *Tekstsamtaler. Arbeid med lesing, skriving og litteratur i ungdomstrinnets norskfag – slik lærere ser det*. Vallset: Oplandske bokforlag
- Kunnskapsdepartementet (2008-2009). *Stortingsmelding 11, Læreren. Rollen og utdanningen*
- Kunnskapsdepartementet (2010). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet (2011). Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Henta frå <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Kompetanse/NKR2011mvedlegg.pdf>
- Künzli, R. (2000). German Didaktik: Models of Re-presentation, of Intercourse, and of Experience. I I. Westbury, S. Hopmann, K. Riquarts (red.). *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition*. Mahwa, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal
- Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter
- Langer, J. (2011). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction* (2. edition). New York og London: Teachers College Press
- Larsen, L. J. (2005). Identitet, dannelselse og kommunikasjon. I B. N. Nicolaysen og L. Aase (red.). *Kultur møte i tekster. Litteraturredaktiske perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Lesesenteret (2012). Program for studier av ferdighetsutøvelse. (Nettpresentasjon). Henta frå: <http://lesesenteret.uis.no/forskning/stavangerprosjektet/article17029-3213.html>
- Lillesvangstugu, M., Tønnessen, E. S. og Dahl-Larssøn, H. (2007). *Inn i teksten – ut i livet*. Bergen: Fagbokforlaget

- Lovink, G. (2010). *On Martha Nussbaum's Not for Profit*. (Blogpost) Henta frå <http://networkcultures.org/wpmu/geert/2010/06/15/on-martha-nussbaums-not-for-profit/>
- Lundström, S. (2007). *Textens väg: om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning*. (Doktoravhandling, Umeå Universitet). Umeå: Umeå Universitet
- Løvlie, L. (1999). Hegels dannelsesbegrep – noen synspunkter. I Andersen, Ø. (red.). *Dannelse Humanitas Paideia*. Oslo: Syppress forlag
- Malmgren, L. G. (1986). *Den konstiga konsten: om litteraturläsning och litteraturpedagogik*. Lund: Studentlitteratur
- Malmgren, L. G. (1988). *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur
- Malmgren, L. G. (1997). *Åtta läsare på mellanstadiet: litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur
- Mangen, A. (2011). Multimodale tekster og multisensorisk lesing: fenomenologiske og nevrovitenskapelige perspektiver på lesing i ulike grensestrukturer. I J. Smidt, E. S. Tønnessen og B. Aamotsbakken (red.). *Tekst og tegn: lesing, skriving og multimodalitet i skole og samfunn*. Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Miller, J. H. (2002). *On literature*. London and New York: Routledge
- Molloy, G. (2002). *Läraren, litteraturen, eleven* (Doktoravhandling, Lärarhögskolan i Stockholm). Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm
- Molloy, G. (2013). "Jag ryser når jeg ser en bok". I K. Kverndokken (red.). *Gutter og lesing*. Bergen: Fagbokforlaget
- Mortensen, K. P. (2003). The Double Call: on Bildung in a Literary and Reflective Perspective. I L. Løvlie, K. P. Mortensen og S. E. Nordenbo. *Educating Humanity. Bildung in Postmodernity*. Malden, Oxford, Melbourne, Berlin: Blackwell Publishing
- Moslet, I. (2009). Norsk lærer. I J. Smidt (red.). *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget
- National Endowment for the Arts (2004). *Reading at Risk: A Survey of Literary Reading in America*. Henta frå <http://www.nea.gov/pub/ReadingAtRisk.pdf>
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: en innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Nicolaysen, B. K. (2005). Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking. I B. N. Nicolaysen og L. Aase (red.). *Kulturmøte i tekster. Litteraturdydaktiske perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Nordahl, T. (2000). *Samarbeid mellom hjem og skole: en kartleggingsundersøkelse*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring
- Norges forskningsråd (2007). *Kulturell verdsetting. Program for kulturforskning 2008-2012*

- Norges forskningsråd (2009). *Programplan for utdanning 2020. Norsk utdanningsforskning fram mot 2020*
- Nussbaum, M. (1995). *Poetic Justice. The Literary Imagination and Public Life*. Boston: Beacon Press
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity. A Classical Defence of Reform in Liberal Education*. Cambridge: Harvard University Press
- Nussbaum, M. (2010). *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton og Oxford: Princeton University Press
- Olsen, H. (2002). *Kvalitative kvaler. Kvalitative metoder og danske kvalitative interviewundersøgelers kvalitet*. København: Akademisk Forlag A/S
- Olsen, J. A. (2012). Hvorfor studere litteratur? I *Norsk Litteraturvitenskapelig Tidsskrift* 02/2012. Oslo: Universitetsforlaget
- Olsson, U og K. Petersson. (2008). Dewey as an Epistemic Figure in the Swedish Discourse on Governing the Self. I T. S. Popkewitz. *Inventing the Modern Self and John Dewey. Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education*. New York: Palgrave Macmillan
- Ongstad, S. (1997). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier: et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep*. (Doktoravhandling, NTNU). Trondheim: NTNU
- Ongstad, S. (2012). Rolle, stemme og posisjonering mellom gyldighet og relevans. I S. Matre, D. K. Sjøhelle og R. Solheim. *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ottesen, E., Møller, J. og Aasen, P (2010). *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet*. Oslo: NIFU STEP
- Penne, S. (2003). *Noen lesere på mellomtrinnet akkurat nå: en undersøkelse av 10-13-åringers lesing av skjønnlitteratur*. Oslo: Høgskolen i Oslo
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid. Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og ulikhetsperspektiv*. (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo) Oslo: Universitetet i Oslo
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet: didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget
- Penne, S. (2012). Når delen erstatter helheten: Litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I S. Matre, D. K. Sjøhelle og R. Solheim. *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Oslo: Universitetsforlaget
- Penne, S. (2012b). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom. I N. F. Elf og P. Kaspersen (red.). *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*. Oslo: Novus forlag

- Penne, S. (2013). Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv. I D. Skjelbred og A. Veum (red.). *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Persson, M. (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur
- Persson, M. (2012). *Den goda boken. Samtida föreställningar om litteratur och läsning*. Lund: Studentlitteratur
- Phillips, L og Jørgensen, M. W. (2002). *Discourse Analysis as Theory and Method*. London: Sage Publications Ltd
- Purves, A. (1992). Testing Literature. I Langer (red.). *Literature Instruction: A Focus on Student Response*. Urbana: National Council of Teachers of English
- Reichenberg, M. (2012). Texter, läsförsåelse och läsundervisning i Norge och Sverige – en översikt. I *Acta Didactica Norge*
- Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Rogne, M. (2012). *Mot eit moderne norskfag: ein studie i norskfagets tekstomgrep* (Doktoravhandling, UiS). Stavanger: Universitetet i Stavanger. Elektronisk utgåve henta frå http://brage.bibsys.no/uis/handle/URN:NBN:no-bibsys_brage_28832
- Rosenblatt, L. (1994). *The Reader, The Text, The Poem: The Transactional Theory of the Literary Work; With a New Preface and Epilogue*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press
- Rosenblatt, L. (1995). *Literature as Exploration* (fifth edition). New York: The Modern Language Association
- Rosenblatt, L. (2005). Literature – S.O.S.! I L. Rosenblatt. *Making Meaning with Texts: Selected Essays*. Portsmouth: Heinemann
- Ruge, H. (1933): *Morsmålsundervisningen*. Oslo: Cappelen
- Rustad, H. K. (2012). *Digital litteratur – en innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Rørbech, H. og Hetmar, V. (2012). Positioneringer og forhandlinger i litteraturundervisningen. I S. Matre, D. K. Sjøhelle og R. Solheim. *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Oslo: Universitetsforlaget
- Schüllerqvist, I. M. (2008). *Läsa texten eller "verkligheten": tolkningsgemenskaper på en litteraturredidaktisk bro*. (Doktoravhandling). Stockholm: Stocholms Universitet
- Sejersted, J. M., Hamm, C og Vassenden, E. (2012). Leder. I *Edda* 03/2012. Oslo: Universitetsforlaget
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget og Landslaget for norskundervisning

- Skjelbred, D. (2012). "Elevaktivitetens prinsip" og oppgaver i lærebøkene. I S. Matre, D. K. Sjøhelle og R. Solheim. *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skjelbred, D. og Veum, A. (2013). Innledning – Literacy i læringskontekster. I D. Skjelbred og A. Veum (red.). *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Smidt, J. K. (2002). *Mellom elite og publikum. Litterær smak og litteraturformidling blant bibliotekarer i norske folkebibliotek* (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo). Oslo: Universitetet i Oslo
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen: hva de søkte, hva de fant. En studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Smidt, J. (red.) (2009). *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget
- Smidt, J. (2011). Finding Voices in a Changing World: Standard language Education as a Site for Developing Critical Literacies. I *Scandinavian Journal of Educational Research*. London: Routledge
- SSB (2013). *Fakta om utdanning 2013 – nøkkeltall fra 2011*. Oslo: Statistisk sentralbyrå
- Stallworth, B. J., Gibbons, L. og Fauber, L. (2006). It's not on the list: An exploration of teachers' perspectives on using multicultural literature. I *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. International Reading Association
- Steffensen, B. (2005). *Når barn læser fiktion. Grunlaget for den nye litteraturpedagogik*. København: Akademisk Forlag
- Steinfeld, T. (2009). Norsk kanon og kanondannelse - historiske linjer, aktuelle konflikter og utfordringer. *Tijdschrift voor Skandinavistiek* 1/2009
- Steinsholt, K. og Dobson, S. (2011). (Litt mer enn et) Forord. I K. Steinsholt og S. Dobson (red.). *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir
- Steinsholt, K. og Dobson, S. (red.) (2011). *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir
- Straume, I. S. (2013). Danningens filosofihistorie: en innføring. I I. S. Straume (red.). *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Sæterbakken, S. og Kampevold, J. (2008). *Norsk litterær kanon*. Oslo: Cappelen Damm
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter: om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. (Doktoravhandling, Göteborgs Universitet). Stockholm: Brutus östlings Bokförlag Symposion
- Torell, Ö. (2002). Projektet "Literary Competence as a Product of School Culture". I Torell, Ö. (red.), von Bonsdorff, M., Bäckmann, S. og Gontjarova, O. *Hur gör man en litteraturläsare. Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Härnösand: Mitthögskolan

- Torell, Ö. (2002b). Pedagogiske perspektiv och slutsatser. I Torell, Ö. (red.), von Bonsdorff, M., Bäckmann, S. og Gontjarova, O. (2002). *Hur gör man en litteraturläsare. Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Härnösand: Mitthögskolan
- Torell, Ö. (2002c). Rysk skolkultur i ett jämförelseperspektiv. I Torell, Ö. (red.), von Bonsdorff, M., Bäckmann, S. og Gontjarova, O. (2002). *Hur gör man en litteraturläsare. Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Härnösand: Mitthögskolan
- Torell, Ö. (2002c). Resultat – en översikt. I Torell, Ö. (red.), von Bonsdorff, M., Bäckmann, S. og Gontjarova, O. (2002). *Hur gör man en litteraturläsare. Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Härnösand: Mitthögskolan
- Torell, Ö. (red.), von Bonsdorff, M., Bäckmann, S. og Gontjarova, O. (2002). *Hur gör man en litteraturläsare. Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Härnösand: Mitthögskolan
- Twenge, J. (2006). *Generation Me: Why Today's Young Americans Are More Confident, Assertive, Entitled – and More Miserable Than Ever Before*. New York: Free Press
- Tønnessen, E. S. (2007). *Generasjon.com: mediekultur blant barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget
- Tønnessen, E. S. (2012a). Barns kulturkontekst. I Bjorvand, A-M. og Tønnessen, E. S. (red.)(2012). *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget
- Tønnessen, E. S. (2012b). Populærkultur og fascinasjon. I Bjorvand, A-M. og Tønnessen, E. S. (red.)(2012). *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget
- Tønnessen, E. S. (2012c). Å lede elever inn i teksten. I Bjorvand, A-M. og Tønnessen, E. S. (red.)(2012). *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget
- Undervisningsministeriet (2004). *Dansk litteraturs kanon – Rapport fra kanonutvalget*. Henta frå <http://pub.uvm.dk/2004/kanon/index.html>
- Utdanningsdirektoratet (2006a). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>
- Utdanningsdirektoratet (2006b). *Framtidas norskfag. Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn*. Henta frå <http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/rap/2006/0001/ddd/pdfv/269917-norskrapporten.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2011). Nettsideintroduksjon til *Generell del av læreplanen*. Henta frå <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Forslag til endret læreplan i norsk*. Henta frå http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Utkast/gjennomgaende/forslag_KD_100413/Vedlegg_4A_lp_norsk.pdf?epslanguage=no

- Vinje, A. O. (1993). *Skrifter i Samling* (band 2 og 4). Oslo: Det Norske Samlaget
- Vinje, E. (2005). Om kanon i litteraturundervisninga. I B. N. Nicolaysen og L. Aase (red.). *Kulturmøte i tekstar. Litteraturredidaktiske perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget
- von Wright, G. H. (1996). *Paideia. I Att förstå sin samtid. Tanke och förkunnelse och andra försök*. Stockholm: Bonnier
- Vaage, O. F. (2007). *Kultur- og mediebruk i forandring. Bruk av kulturtilbud og massemedier fra 1991 til 2006*. Oslo: Statistisk sentralbyrå
- Westbury, I. (2000). Teaching as a Reflective Practice: What Might Didaktik Teach Curriculum? I I. Westbury, S. Hopmann, K. Riquarts (red.). *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition*. Mahwa, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Wintersteiner, W. (2006). *Transkulturelle literarische Bildung. Die "Poetik der Verschiedenheit" in der literaturredidaktischen Praxis*. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag
- Zunshine, L. (2006). *Why We Read Fiction. Theory of Mind and the Novel*. Columbus, Ohio: The Ohio State University Press
- Aadland, E. (2012). Hvorfor bry seg om litteratur? I *Norsk Litteraturvitenskapelig Tidsskrift* 02/2012. Oslo: Universitetsforlaget
- Aamotsbakken, B. (2003). *Skolens kanon – vår viktigste lesedannelse? En studie i kanonisering i norskfaglige antologier for videregående skole, allmenfaglig studieretning* (Rapport, Høgskolen i Vestfold). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold
- Aase, L. (2002). *Norskfaget blir til. Den lærde skolens morsmålsundervisning og danningstradisjoner fram til 1870*. Bergen: Fagbokforlaget
- Aasen, A. J. og Nome, S. (2005). Forord. I A. J. Aasen og S. Nome (red.). *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget

Vedlegg 1. Brev til norsklærer

Kjære norsklærer!

Eg er PhD-stipendiat ved Høgskulen i Nesna, og eg skal forske på litteraturundervisning i ungdomsskulen. Prosjektet mitt har arbeidstittelen "Litteraturundervisning i ungdomsskulen. Danning, literacy og kanon". Eg tar kontakt med deg av di eg gjerne vil låne litt av (den allereie altfor knappe) tida di. Gjennom samtalar med eit utval norsklærarar håpar eg nemleg å finne interessante svar på forskingsspørsmåla mine. Eit overordna spørsmål eg stiller er: kva *tenkjer* norsklærarar i ungdomsskulen om litteraturundervisning, og kva *gjer* norsklærarar med litteraturen?

Prosjektet er inspirert av mine egne erfaringar med litteraturundervisning i ungdomsskulen. Nokre av spørsmåla som intervjuet kjem til å dreie rundt er:

- Korleis kan ein bruke skjønnlitterære tekstar i undervisninga?
- Kva tekstar skal ein velje?
- Korleis kan ein, som læreplanen seier, samanlikne klassiske tekstar frå kulturarven med sentrale samtidstekstar?
- Korleis skal ein avgjere om ein tekst er "sentral"?
- Kvifor skal ein lese skjønnlitteratur i ungdomsskulen?

Det dreier seg altså kort sagt om litteraturundervisningas *kvifor*, *korleis* og *kva*. Eg antar at dei fleste norsklærarar har stilt seg, og truleg òg forsøkt å svare på, desse spørsmåla. Det er nettopp dette eg er interessert i å vite meir om. Eg vil så å seie få ta del i dine didaktiske refleksjonar. Eg er sikker på at ein slik samtale blir interessant for meg, og eg håpar at du også kan få noko igjen av dette. Kanskje kan denne samtalen om litteraturundervisning opne nye perspektiv for oss begge?

Før intervjuet vil eg be deg om

- A) å finne fram til to skjønnlitterære tekstar som har fungert godt i ein undervisningssituasjon
- B) å finne fram til minst eitt undervisningsopplegg der lesing av skjønnlitterære tekstar inngår. Gjerne noko som du synst har fungert godt i klasserommet
- C) å finne fram ei pensumliste/liste over litteratur eller ein halvårsplan.

Grunnen til dette er at eg ønskjer at vi skal starte samtalanene med utgangspunkt i noko konkret.

Dersom du kunne tenkje deg å snakke med meg om tankane dine om litteraturundervisning og den litteraturredidaktiske praksisen din, eller dersom du har spørsmål om prosjektet, kan du kontakte meg på tlf. 97796975 eller på e-post: hak@hinesna.no

Beste helsing

Hallvard Kjelen, stipendiat

Vedlegg 2. Intervjuguide

Utval av tekstar:

- 1) Første innleiande spørsmål: Du har tatt med deg to tekstar som har fungert godt i ein undervisningssituasjon. Fortel meg om tekstane.

Moglege oppfølgingsspørsmål:

- A) Kvifor trur du at nettopp desse tekstane fungerte godt?
 - B) Kva "didaktiske kvalitetar" har desse tekstane? (Kva er det ved tekstane som gjer at dei fungerer i ein undervisningssituasjon?)
 - C) Kva estetiske kvalitetar har desse tekstane?
 - D) Vil du karakterisere tekstane som opne eller lukka?
 - E) Kva meiner du at desse tekstane har gjort i klasserommet?
 - F) Vil du seie at desse tekstane høyrer med i ein litterær kanon? (Er dei klassiske verk frå litteraturarven, eller er dei sentrale samtidsverk?)
- 2) Fortel meg om val av litteratur meir generelt, gjerne med utgangspunkt i halvårsplan/pensumliste.

Moglege oppfølgingsspørsmål:

- A) Korleis vil du grunngje vala av litterære tekstar?
- B) Kva kriterium har du valt tekstar ut frå (til dømes: målform, tema, budskap, sjanger, vanskegrad?)
- C) Meiner du at lista inneheld klassiske og sentrale verk?
- D) Er det nokre av desse tekstane du meiner "alltid" må med?
- E) Er det nokre av desse tekstane som du meiner passar godt til læreplanmålet om tematisk samanlikning (samanlikne klassiske med sentrale samtidstekstar ut frå tematiske kategoriar som kjærleik, helt – antihelt osv.)?
- F) I kor stor grad hentar du tekstar frå andre stader enn læreverket? I tilfelle kvar?
- G) Synest du at du står fritt til å velje dei tekstane *du* ønskjer? Viss nei: Kva verkar styrande på vala dine? (praktiske årsaker til dømes?)
- H) L97 hadde ei liste over tilrådde forfattarskap – du har også undervist etter denne planen – synest du K06 også burde hatt ei slik liste?
- I) Korleis skulle i så fall ei slik liste sett ut? Finst det nokre tekstar som du meiner er uomgjengelege?
- J) Korleis ser du på det å bruke heile verk mot det å lese utdrag frå verk? I kor stor grad brukar du heile verk i litteraturundervisninga?

- 3) Fortel meg om planen for litteraturundervisninga dette semesteret.

Moglege oppfølgingsspørsmål:

- K) Kva tenkjer du om den plassen litteraturundervisninga får i høve til andre norskfaglege emne i di eiga undervisning?
- L) Kva plass meiner du sakprosaetekstar har i norskundervisninga di?

- M) Kva typar sakprosaetekstar synest du det er viktig å presentere elevane for? (sjanger?)
- N) I kva grad er elevane med på å velje ut tekstar til undervisninga?
- O) I kor stor grad (og på kva måte) synest du "ungdomskulturen" bør vere representert i norskundervisninga? (musikklyrikk, spel, film, ungdomsbøker)
- P) Mange nye tekstformer er på veg inn i norskfaget – eg tenkjer her på hovudområdet samansette tekstar. Korleis opplever du denne utviklinga?

Litteraturundervisning

- 1) Fortel meg om eit undervisningsopplegg der de har brukt skjønnlitteratur.

Moglege oppfølgingsspørsmål:

- A) Kva meiner du er fordelen med eit slikt undervisningsopplegg som dette?
- B) Kva vil du seie er den største skilnaden på å lese sakprosa og det å lese skjønnlitteratur?
- C) Treng elevane øving i å lese skjønnlitteratur?
- D) Kva vil du leggje i omgrepet fiksjonskompetanse eller litterær kompetanse?
- E) Kva vil du leggje i omgrepet literacy?
- F) Tenkjer du at det er viktig å lære elevane strategiar for å møte fiksjonstekstar/skjønnlitterære tekstar på same vis som ein kan trenge strategiar for å finne informasjon i ein sakprosaetekst?
- G) Kva lesestrategiar meiner du er relevante når ein les skjønnlitteratur?
- H) Korleis er tekstanalyse eit tema i litteraturundervisninga di?
- I) Korleis tenkjer du når du utarbeider oppgåver til tekstar?
- J) Korleis tenkjer du på forholdet mellom lystlesing (opplevingslesing) og det å lese med analyse som eit mål?
- K) Kjønn og lesing er eit heitt tema: Korleis opplever du skilnadene i lesekompetanse og lesemotivasjon mellom gutar og jenter?
- L) Korleis trur du klasse og sosio-kulturell bakgrunn påverkar emna til å lese skjønnlitteratur med utbytte?
- M) Er spørsmåla om kjønn og sosio-kulturell bakgrunn på nokon måte styrande for korleis du planlegg litteraturundervisninga? På kva måte?

Mål for litteraturundervisninga

- 1) Kva overordna mål meiner du litteraturundervisninga i ungdomsskulen bør ha?

Moglege oppfølgingsspørsmål:

- A) På kva måte kan det å lese skjønnlitteratur vere *nyttig*?
- B) Trur du lesing av skjønnlitteratur kan vere med på å utvikle ei kritisk haldning hos elevane? På kva måte?
- C) Meiner du at kjennskap til den kanoniske litteraturen – litteraturarven og dei sentrale samtidstekstane bør vere eit mål? Kvifor/kvifor ikkje?
- D) I kva grad synest du litteraturen skal presentere elevane for "det ukjende"?
- E) I kor stor grad kan ein presentere elevane for tekstar som utfordrar verdsbiletet deira?

- F) Danning er nemnt i innleiinga til fagplanen som eit føremål ved norskfaget. Kva legg du i omgrepet?

